

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

Készítette: TÓTH GYULA

SZEKSZÁRD

1980

AZ IDEGENNYELVI TUDÁS
PROBLEMATIKÁJA

A FRANCIA NYELV OKTATÁSI FOLYAMATÁNAK
ELMÉLETI KÉRDÉSEI; A TANÓRÁN KIVÜLI
NYELVOKTATÁS TAPASZTALATAI
EGY GIMNÁZIUMBAN

T A R T A L O M J E G Y Z É K

| | |
|---|----|
| ELŐSZÓ | 4 |
| I. fejezet. A PROBLÉMA FELVETÉSE, CÉLKITŰZÉS, A MEGOLDÁS MÓDSZEREL, A TÉMAVÁLASZTÁS | 6 |
| II. fejezet. AZ IDEGENNYELVI TUDÁS JELENTŐSÉGE | 8 |
| 1. Az idegen nyelvek jelentősége és használata általában | |
| 2. Magyarország igénye az idegen nyelvek iránt | 11 |
| 3. A francia nyelv szerepe, jelentősége | 14 |
| III. fejezet. AZ IDEGENNYELVI OKTATÁS ÉS A TÁRSADALMI LAG ELVÁRT NYELVI MŰVELTSÉG ÖSSZEFÜGGÉSEI | 16 |
| 1. A nyelvileg művelt ember | |
| 2. Az idegennyelvi tevékenységek felosztása | 18 |
| a/ A nyelvhasználati tevékenységek | 19 |
| b/ A nyelv rétegződései | 20 |
| c/ A nyelvhasználó pozíciója a kommunikációban | 21 |
| d/ A kommunikációs szituációk | 22 |
| e/ A nyelvhasználat funkciói | 23 |
| f/ A nyelvhasználat szintjei | 24 |

| | |
|---|----|
| 3. A gimnáziumi francia nyelvi tanterv elemzése | 25 |
| IV. fejezet. A TANÓRÁN KIVÜLI OKTATÓ MUNKÁNAK LEÍRÁSA | 33 |
| A. A lehetőségek | |
| 1. A szakköri munka történetéből | 34 |
| 2. Tehetségnevelés és személyiség alakítás | 36 |
| 3. A francia kultúra szerepe a szocialista nevelésben | |
| B. A nyelvelsajátító folyamat elméleti és gyakorlati kérdései | 37 |
| 1. A munka feltételei, főbb elvei és normái | |
| 2. A tanítás-tanulás tervezése | 39 |
| 3. Az oktatómunka menete, stratégiája | 42 |
| C. A különfoglalkozásokon végzett munka | 49 |
| 1. Szellemi vetélkedő | |
| 2. Francia műsoros délután | 50 |
| 3. Minőségi korrepetálás és nyelvtanulás | 61 |

| | |
|---|-----|
| a/ műfordítás | 61 |
| b/ nyelvi háziverseny | |
| c/ országos tanulmányi versen | |
| 4. Szakkör | 73 |
| a/ Tematika, munkaterv | 77 |
| b/ A foglalkozások menete, a munkas módszerek és a pszichológiai változások | 84 |
| c/ A szakkör és az iskolai közösség kapcsolata | 88 |
| V. fejezet. ELEMZÉS • KÖVETKEZTETÉSEK | 89 |
| 1. Tanulmányi eredmények, adatok | |
| 2. A megoldás lehetőségeiről | 92 |
| JEGYZETEK ÉS IDÉZETT SZAKIRODALOM | 98 |
| MELLÉKLETEK | 112 |

E L Ő S Z Ó

Ez a munka tulajdonképpen 1972-ben kezdett íródni. Az egyetem elvégzése után ekkor kerültem első állomáshelyemre, egy vidéki kisvárosba. Választásom azért esett éppen arra a városra, mert ott a francia nyelv tanításának biztató perspektívái ígérkeztek: a francia nyelv tanítása több gimnáziumi osztályban, a TIT-ben, francia testvérvárosi kapcsolatok, tolmácsolás, a francia kultúra közvetítése.

A gyakorlati munka az egyetemi képzés elméletére alapozva indult. A tanítás során folyamatosan újabb elméleti ismeretekre volt szükség, míg végül a tapasztalatokkal, összeállt, egy pedagógiai, módszertani rendszer.

Az idegennyelvoktatást természetesen nekem sem sikerült "megváltani." Abban viszont bizonyosabb vagyok mint valaha, hogy a pedagógusnak, nem csak a tanórán, és nem csak a tanórákon kívül, tehát nem csak az iskolában van a munkahelye; tárgyának követeként kulturaközvetítő szerepet kell betöltenie olyan hatósugárban, amilyenre csak erejéből telik. Még akkor is, ha látszólag az igénytelenség kedvet szegő taszításait érzi. A változtatás dinamizmusa tőle eredhet.

Pedagógusi tapasztalataim összefoglalása, a letisztuló elemzésekkel folytatva, hasznos példákat, tanácsokat kínálhat elsősorban a szakos, de más tárgyat tanító pedagógusoknak is. Emellett, egy-egy hosszabb periódus után az elvégzett munka rendszerezése önmagunk szake

[mai és emberi továbblépéséhez is szükséges.]

Hálával tartozom Dr. Ágoston György egyetemi tanárnak, tanszékvezetőnek és Dr. Nagy Géza docensnek, tanszékvezetőnek, akik kiegészítéseikkel, helyreigazításaikkal, bátorításukkal nagy segítséget adtak a dolgozat megírásához. Külön köszönetet mondok Dr. Zsolnai Józsefnek, az Országos Oktatástechnikai Központ főosztályvezetőjének, egykor vezető munkatársamnak, akinek tanácsai, néha kritikai figyelmeztetései e dolgozat elkészítésének nagy hajtóerőit jelentették.

Szekszárd, 1980.

I. fejezet

**A PROBLÉMA FELVETÉSE. CÉLKITÜZÉS.
A MEGOLDÁS MÓDSZEREI. A TÉMAVÁLASZTÁS.**

Bár hazánkban szép hagyománya van az idegen nyelvi kulturák intézményes terjesztésének, mégis napjaink visszatérő gondja; nem elég hatékony a nyelvtanításunk, nem kielégítő a nyelvoktatásban részesülők nyelvtudása. Állításunkat az általános tantervű gimnáziumi, az 1978-79-es tanévig érvényben lévő tanterv és a társadalmilag szükséges nyelvtudás összefüggéseinek elemzésével kívánjuk bizonyítani.

Az a föltevésünk, hogy érthetjük a tanulókkal a nyelvtudás magasabb szintjét. Az ezt célzó oktatómunkát a Szekszárdi Garay János Gimnáziumban végeztük az 1972/73-as • 1975/76-os tanévig. Az anyag feldolgozására hatnak az iskolán kívüli /TIT/ nyelvoktatásban szerzett tapasztalatok és az emellett, illetve az azóta elvégzett elméleti elemzések.

Jelen dolgozat célja; a francia nyelv és kultúra tanórán kívüli terjesztésére fordított négyéves munka tapasztalatainak összegezése, elméleti végiggondolása és a nyelvtanítás perspektívái felvázolása. Ennek során vizsgáljuk a tanórán kívüli tevékenységek megtervezését, megszervezését és lebonyolítását, a kapcsolódó tematikák összeállítását, az alkalmazott módszereket és a munkával kapcsolatos tanulságokat. A megközelítés didaktikai aspektusból történik, de igyekszünk tisztázni az adekvát nyelvelméleti,

és kommunikációelméleti kérdéseket is.

A dolgozat gondolatmenete módszertanilag az elmélet és a gyakorlat egységére épül. Az első elméleti részben a tisztázandó elméleti kérdésekhez kapcsolódva, a történeti módszer jegyében helyet kapnak kulturtörténeti vizsgálódások is, melyek segítik a probléma háttérének feltárását. Ebben a részben fölvázoljuk az idegennyelvi tudás szerkezetét, fajtáit, szintjeit. Az elméleti rész azért került előre, mert a gyakorlati munka beindítása megkövetelte a vonatkozó és felmerülő elméleti problémák elemzését és körülhatárolását, miként az ezen a téren hasonló eljárással végzett tevékenységek pedagógiai tapasztalatainak számbavételét és felhasználását.

Az ezt követő nevelői tapasztalatleírás adja az elméleti rész gyakorlati képét, amely az eredeti szándék szerint igyekszik konzekvensen követni az elméleti fejtegetéseket. A téma összetettségéből következően a részben is éppen a világosabb értelmezés kedvéért elméleti szakaszok is megtalálhatók, melyek a gyakorlat eredményeivel bizonyíthatják a tanórán kívüli tevékenységet elindító hipotézis igazát.

A témaválasztást indokolja, hogy a tárgyban a francia nyelv és kultúra tanórán kívüli átfogó oktatásában a hazai szakirodalomban kevés tapasztalatleírással találkozunk.¹

II. fejezet

AZ IDEGENNYELVI TUDÁS JELENTŐSÉGE

Az idegennyelvi tudás értékéhez több oldalról közelíthetünk: 1. az egyes embert előnyökhöz juttatja és hasznos; 2. a nyelv grammatikai strukturája, logikája, valamint a nyelv és a hozzá tartozó társadalmi alakulat történeti, kulturális háttere gazdagítja az embert és hozzájárul alakításához; 3. az idegen nyelv birtoklása az egyén sokoldalú életnyilvánítását teszi lehetővé, ami az emberi kapcsolatok sokrétűségéhez vezet. A sokrétű emberi kapcsolatok pedig szoros és intenzív közösségi életet eredményezhetnek. A nyelv paradoxona, hogy populációkat különít el nációkká egyesítve, s egyszersmind összekapcsolja őket. 4. a nyelv, a marxi fogalommal élve, a "világ érintkezése" eszköze.²

1. Az idegen nyelvek jelentősége és használata általában

Az emberiség a világban kialakult cserekapcsolatai révén idegen nyelvek használatára van kényszerítve. Az együttműködést igénylő gazdasági, politikai, tudományos és sporttevékenység, vagy a nemzetközi kommunikáció olyan formái mint pl. a konferenciák, a közlekedés, a turizmus az államközi szervezetek bővülését eredményezik. Szerdahelyi István, Bábeltől a világnyelvig című könyvében 150 államközi és 1.300 nem államközi szervezetet említ.

A rádió, a televízió, a film, az újságok, a statisztika

(kák révén információöszön árasztja el az emberiséget. Az információkhoz egyre nehezebben lehet hozzájutni; a szakirodalom igénylése és terjesztése viszont létszükséglet. Megnő a fordítóirodák és a fordítóközpontok munkája és szerepe; ez pedig az idegennyelvű szakirodalom jelentős növekedésével jár. Az ENSZben évente átlagban 270 ezer oldalt fordítanak le, a nyelvi szekció 82 francia fordítót (ez a legtöbb) foglalkoztat. Annak érzékeltetésére, hogy milyen tetemes összeget tesznek ki a tolmácsolási költségek, a következő adatokat említjük meg: két tolmács napi költsége 50 dollár, belső fordítási költségek: 825,954 dollár, amiből a francia nyelvre 344,101 dollár jut.³

Látjuk, hogy az emberiség szükségleteinek kielégítését szolgáló idegennyelviségre mekkora energiát, pénzt fordít. Az idegen nyelv tanulása, mind az egyén, mind a társadalom oldaláról nézve hatalmas pénzösszeget, energiát von el. Kérdés, hogy a befektetés arányban áll-e az ebből eredő haszonnal. Természetesen a megtérülés mindig kisebb a fordításnál, de egyre inkább kimutatható az a nyereség, amely a szakemberek kifejezetten idegennyelvi tudásából ered, s amelyből ily módon az egész társadalom profitál (szakkönyvek, filmek fordítása, a gazdasági-kereskedelmi tárgyalások alkalmával a részletek pontos megértése, illetve a háttérben szunnyadó összefüggések átlátása stb.). Idézet Az Európai Biztonsági és Együttműködési Értekezlet Záróokmányából: Az idegen nyelvek "a népek közötti jobb, kölcsönös megértés és nemzetközi együttműködés erősítésének fontos eszközei, így szolgálják valamennyi nép hasznát és a jövő nemzedékek javát."⁴

Felvetődik: mely nyelv vagy nyelvek vállalják magukra az interkommunikációs feladatokat, helyesebben, mely

nyelvek kénytelenek • e tekintetben • háttérbe szorulni. Az együttműködés során • politikai vonatkozásban • az a nemzet, amelynek a nyelve közvetítő szerepet kap, előnyökhöz jut. Viszont azt is tudomásul kell venni, hogy gazdasági • politikai okokból eredően vannak preferált nyelvek, amelyek nem ismerete hátrányt jelent. Az ENSZ 1946-ban egy a nyelvhasználatról szóló határozatában a következő nyelveket fogadta el a diplomácia hivatalos nyelvének: az angolt, a franciát, az orosz, a spanyolt, a kínait. Ezt a repertoárt 1973-ban hatodik hivatalos nyelvként az arab bővítette.⁵

E nyelvek hegemonisztikus törekvései mellett megfigyelhető egy semleges nyelv, az eszperantó táborának mozgolódása. Az eszperantisták világméretű mozgalmának szándéka: az eszperantót mint közvetítő jelrendszert közös nyelvvé tenni. Az ügyben pro és kontra elhangzanak tartalmas érvek; a vitában számos nyelvész, író és közéleti személyiség vesz részt. Hazánkban is erősen megoszlanak a vélemények. Az eszperantó mellett érvel például Bárczi Géza és Szerdahelyi István. Utóbbi szerint az eszperantó, reprezentálva az indoeurópai nyelvi sajátosságokat, tanítás, tanulásra alkalmas mikromodell, a kezdeti nehézségeket lecsökkenti és egyben hasznos bevezető más nyelvekhez is.⁶ Ellenkező álláspontot képvisel például Illyés Gyula.⁷

Anélkül, hogy ezt a vitát hamarosan és egyértelműen eldönthetőnek tartanánk, véleményünkkel azon nézetekhez csatlakozunk, melyek az eszperantó általános érvényű hivatalos közvetítőként való elterjesztését némi fenntartásokkal fogadják. Nem kívánunk e helyen részletes elemzésekre bocsátkozni, csupán annyit jegyzünk meg, hogy a nagy népek minden bizonnyal nem mondanak le nyelvük "világi" használatáról, s az adminisztratív döntéshozatal sem célra

vezető. A kommunikáció egyes fajtáinál, például a közlekedésben az eszperantó bevezetése kétségtelenül az egyértelműség hasznát hozhatná. Ugy gondoljuk azonban, hogy az eszperantó nem vetekedhet az élő nyelv vonzerejével. Egy nemzeti nyelv eszköz is az embernevelésben, a világképformálásban. Ha az eszperantó a nemzetközi érintkezés egyes formáiban elképzelhető is, de a francia, az angol szellemi élet nagy alkotásainak, kulturálisnak közvetítő élményként való megismeréséről az emberiség nem mondhat le. Főleg nem mondhatnak le az olyan kis népek, mint mi, magyarok.

2. Magyarország igénye az idegen nyelvek iránt

1860-ban Programma a nemzetiség és nemzetiségek tárgyában címmel, így ír Mocsáry Lajos: "...s mi, Magyarok különféle nemzetei, mert rászorolunk a külföldre, s nem elégehetjük az ismereteknek saját nyelvünkön és saját körünkől kerülő forrásait. Nyelvek tanulása osztályrészünk helyzetünknél fogva." ⁸ Helyzetünktől adódóan, ha egy magyar diák megtanulja a magyar irodalmat a világ irodalmából tulajdonképpen még semmit sem ismer, míg a francia diák, saját irodalmán túljutva, a világ irodalmának felét birtokolja. Ady Endre 1906. szeptember 4-én, a Pesti Naplóban így írt: "ötven év múlva a magyar gyerekek úgy kell születnie, hogy legalább angolul, németül, franciául beszéljen, vagy nagy baj leszen. Aztán mindjárt legalább egy szláv nyelvet kell tudnia." ⁹

A nyelvtudásnak fontos népgazdasági jelentősége van: az idegen nyelvek ismerete egy kis ország tudománya.

nyosatechnikai és gazdasági fejlődésének kulcskérdése. A nemzetközi munkamegosztásban kialakult, s egyre kiterjedő együttműködés zökkenőmentes lebonyolítása a jövőben szinte megoldhatatlan a szakemberek kellő szintű idegennyelvi felkészítése nélkül. A tolmács útján történő információcsere nek több buktatója van: a technikai nehézségek miatt elhúzódnak a tárgyalások, az észre nem vett nyelvi csapdák, a tárgyalópartner nyelvi viselkedéskulturájától elütő, nem egészen udvarias gesztusok tönkretelhetik a kapcsolatteremtést. Az állami pénzen, tolmács nélkül külföldre utaztatott szakember több veszteséget hoz a népgazdaságnak, mint hasznot.

A nyelvtudás a mindennapi cserekapcsolatokban, a turizmusban is meghatározó. Az átutazókat is számítva 1976-ban 10 millióan jöttek hazánkba és 3,5 millió magyar utazott külföldre, 1978-ban 17 millió külföldi fordult meg nálunk, és 5,5 millió magyar látogatott külföldre.¹⁰

A nyelvtudásnak azonban tolmácsi-praktikus célokon túl egyéb lehetőségei és távlatai is vannak. Így az idegennyelvi civilizáció magasabb szintű megismerése és terjesztése. Ezt a problémát később bővebben kifejtjük.

A korszerű általános műveltség egyik eleme az idegennyelvi tudás, amely egyúttal elősegíti az anyanyelvi kultúra mélyítését is, és fokozza az egyén felelősségét tudásának felhasználásában.¹¹

A hazai idegennyelvi tanulástörténet vázlatos érintésekor csupán a nagy nemzetek nyelvére vonatkozóan teszünk utalásokat. Az adatszerű táblából, amely szükségszerűen tükrözi Magyarországot, illetve a magyar közoktatáspolitikai történeti alakulását, kiderül, hogy középiskoláinkban elsőként a német nyelvet kezdték oktatni 1851-ben. Ezt követte 1887-ben

(a francia, 1926-ban az angol és 1950-ben az orosz. ¹²)
 Közoktatásunk demokratizálódását is jelzi, hogy az 1937/
 38-as tanévben a tanulók 67 százaléka nem tanult idegen
 nyelvet, míg az 1973/74-es tanévben ez a szám: 1,2 %.
 Az 1973/74-es nyelvtanulási helyzet a négy nagy élő
 nyelv figyelembevételével: ¹³

| <u>Iskolatípus:</u> | orosz | angol | francia | német |
|---------------------|---------|--------|---------|--------|
| Ált. iskola | 498.406 | 6.498 | 1.883 | 12.631 |
| Középiskola | 212.734 | 31.175 | 12.709 | 45.066 |
| Felsőoktatás | 30.400 | 8.551 | 1.724 | 4.232 |

Ehhez hozzájárulnak még a TIT, a központi, a vállalati
 nyelvtanfolyamok és a magánuton folytatott tanulás, mely
 nek eredményeként jó néhányan hivatalos nyelvvizsga
 bizonyítványt is fel tudnak mutatni. Egy a külkereskedele
 ben végzett 1973-as minisztériumi felmérés megállapítja,
 hogy 4.763 külkereskedelmi dolgozótól (üzletkötőtől) le
 het megkövetelni a nyelvtudást. Ebben az időpontban
 1.035 dolgozónak volt egy, illetve két nyelvből vizsgája,
 242-nek háromból, 42-nek öt nyelvből. ¹⁴

A különböző dokumentumok, szakemberek hangsúlyoz
 zák, hogy a fiataloknak olyan jól megalapozott nyelvtudás
 sal kell rendelkezniük, mely lehetővé teszi választott hie
 vatásuk nyelvi szakismereteinek megszerzését, vagyis,
 hogy érett korban energiájukat ne a nyelvi alapismeretek
 vonják el. Egy minisztériumi utasítás így fogalmaz: "Az
 idegen nyelv (nyelvek) oktatásának feladata, hogy a hallga
 s
 tót tanulmányai során legalább egy idegen nyelvnek olyan

(foku ismeretéhez juttassa, amely őt azon a nyelven a képessé teszi, megfelelő szakirodalom önálló tanulmányozására képesé teszi, lehetővé tegye még az idegen nyelv hasonló fokú elsajátítását, továbbá társalgási szintű nyelvtudás megszerzését is.)¹⁵

3. A francia nyelv szerepe, jelentősége

Ugy véljük, fentebb elég meggyőzően bizonyítottuk a nagy élő idegen nyelvekhez fűződő nézeteinket. Most azok közül az általunk preferált, a dolgozat tárgynyelve: a francia mellett tesszük le a voksot.

Röviden utalunk a francia nyelv világban elfoglalt szerepére és helyére a többi nagy nyelv között. A francia 1714-ben, a restadti békeszerződéssel a diplomácia nemzetközi nyelve lesz. 1841-től a szerződések már két nyelven készülnek: a francia mellett színre lép az angol, de az I. világháborúig minden diplomatának kötelező a francia nyelv ismerete.¹⁶

Mint már említettük, a II. világháború után a hivatalos nemzetközi nyelvek száma előbb ötre, majd később az arabbal hatra emelkedett.

Ahogy Franciaország fokozatosan elveszti korábbi nagyhatalmi hegemoniáját, úgy a nyelvhasználat terén is érik presztizsveszteségek. De Gaulle idejében (és azóta is) Franciaországban a francia nyelv terjesztése fontos politikai program. Nyelvészek akadémikusi minuciozitással őrködnek nyelvük tisztasága fölött, az angol jövevényszavakat hivatali erőszakkal próbálják kiszorítani a publicisztika szövegeiből. A francia nyelv veszélyeztetett kulturális tőke, megvédése

érdekében totális harcot kell hirdetni, írja Pierre Bourdieu a *Langue française* 1977 májusi számában. A Bourdieu által képviselt szociolingvisztika megfogalmazásában először is termelni kell, aztán meg kell teremteni a termelők és a fogyasztók újratermelésének társadalmi előfeltételeit azaz: szélesíteni kell a francia kultúra horizontját, mind több tanuló bevonásával.¹⁷ A Hatalom nagy terveket sző: terjeszteni akarja a nyelvet Franciaország határain túl, a francia legyen a jövő "Egyesült Európa" nyelve, sőt az első idegen nyelv a világ legtöbb iskolájában.¹⁸

Ezek a nagy tervek nem teljesen váltak valóra. A nyelvorientációs előrejelzés pedig az igéri, hogy a spanyol 2000-re elterjedtebb lesz mint az angol, így a francia újabb helycserére kényszerül a ranglistán. Ennek ellenére a francia nyelv értékei elvitathatatlanok, kulturájának gazdagsága révén egy kis nép fiataljainak formálásában véleményünk szerint a többi nagy nemzeti nyelv között is nagyon fontos szerepet játszik: nyitottá teszi az egyént a világban felhalmozódott és erősen domináló kulturális értékekre, melyek segítenek a világ átfogóbb megismerését, s egyben lehetőséget adnak az egyén számára, hogy az önmagában rejlő adottságokat, képességeket jobban kifejleszthesse és azokat saját társadalmi viszonyaik között, a társadalom szolgálatában haszonnal működtesse.

III. fejezet
=====

AZ IDEGENNYELVI OKTATÁS ÉS A TÁRSADALMI ELVÁRT NYELVI MŰVELTSÉG ÖSSZEFÜGGÉSEI

Annak ellenére, hogy az idegen nyelvek tanítása széles körű társadalmi igényeket hivatott kielégíteni, és Magyarország rendelkezik a nyelvtanítás kellő hagyományával, az igények és az eredmények között nagy feszültség van, vagyis nyelvtudásunk nem kielégítő. Nyelvtudásunk szintjéről, nyelvtanításunk problematikájáról sok tudományos elemzés lát napvilágot, s újra meg újra heves viták lángolnak fel a publicisztikában is.¹⁹

Elmondható, hogy nyelvtanításunk tömeges méretekben szembeötlő hiányosságokkal rendelkezik. Ennek okai között említhető az általános tantervű gimnáziumban folyó nyelvtanítás is. A nyelvtanítás hatásfokának és a nyelvtudás társadalmilag elvárt szintjének összefüggéseit vizsgálva, az általános tantervű gimnáziumi osztályok számára készült, és a tapasztalatszerzés idején, az 1978/79-es tanévig érvényben lévő Tanterv és Utasítás követelményeinek elemzésére koncentrálunk. Ahhoz, hogy viszonyítási alapunk legyen, szükségesnek látszik körvonalazni a társadalmilag elvárt nyelvtudás fajtáit, szintjeit, és ahhoz kapcsolódva, szeretnénk megrajzolni a nyelvileg művelt ember modelljét.

1. A nyelvileg művelt ember

Minthogy a kérdés szorosan összefügg a kultúra fogalmával, kiindulópontként, ki kell térnünk a műveltség

marxista értelmezésére. Álláspontunk alapjául idézzük Ágoston György megfogalmazását: "A k u l t u r a l é n y e s g e t e h á t a z e m b e r t e r m é s z e t á t a l a k i t ó t e v é k e n y s é g e, m u n k á j a é s e n n e k e r e d m é n y e k é p p e n a z e m b e r i s é g t ö r t é n e t e s o r á n l é t r e j ö v ő á t a l a k u l t k ü l s ő é s b e l s ő t e r m é s z e t."²⁰ A megváltozott viszonyok mindenki számára elérhetővé teszik a megváltozott tartalmu kultura értékeit, a kulturálódási folyamatban nem különül el a hétköznapi, a művészeti és az ünnepnapis tudás, s ennek eredményeként új értelmet nyer az ún. "magas" kultura. Az új műveltség-tartalom magában foglalja a magas kultura elemeit éppen úgy, mint azokat, amelyek a mindennapi élettel, szükségletekkel vannak összefüggésben, tehát amelyek a szabad idő eltöltésével, viselkedéssel, az emberek közötti érintkezéssel kapcsolatosak, s amit mindennapi kulturának nevezünk.²¹

A nyelvi műveltség a korszerű műveltség szerves része; a Magyar Tudományos Akadémia elnöksége mellett működő Közoktatási Bizottságnak a korszerű műveltség tartalmára vonatkozó javaslatában az egyik rész a nyelvi és kommunikációs blokk. Részlet a bizottság állásfoglalásából: "A nyelv a beszélő személyiségének, kulturális fejlettségének mindenkori hordozója, fokmérője, kifejezője."²²

Miután a társadalomban megvannak az egyenlő kommunikációs feltételek, előtérbe kerül a kommunikációs készségek fejlesztése. Ehhez "nyelvhasználati képzést"²³ kell nyújtani, vagyis meg kell tanítani azokat a nyelvi kódokat, amelyek hordozóivá válnak annak a nyelvi tartalomnak, amelybe beletartozik a költői nyelv éppúgy, mint a tudományos, a

(szaknyelv és a mindennapi kapcsolatok nyelve. Ennek nyomán kirajzolódik a nyelvileg művelt szocialista ember modellje: az egyén a kommunikációs képességével idegennyelvi birtokállományának aktiv használója lesz mint állampolgár és közéleti ember, mint szakember és mint magánember. A nyelvi műveltség tartalma kitágul, mivel a kommunikáció bővíti az emberi nyelvet, így az idegen nyelv viszonyrendszerét, melyben a nyelv hat mint ön- és közgondolkodás, jelent kultúrát, művészi anyagot, a megismerés eszközéül és az ismeretek közvetítésére szolgál, alkalmas az egyén önmegvalósítására és a viselkedéskultúra alakítására.²⁴

A nyelvi kultúra, mint a mindennapi kultúra része, a mindennapi tudat egyik befolyásoló eszköze. Mint ilyen azokban, csak akkor működik hatásosan, ha a nyelvelsajátítás során kialakulnak azok a készségek, jártasságok, melyek az ismeretek hordozói lesznek, melyekkel létrejön a kommunikáció.

2. Az idegennyelvi tevékenységek felosztása

A vázolt nyelvi műveltségtartalom alapján körvonalazzuk a társadalmilag elvárt nyelvtudás formáit, területeit, szintjeit. Erre vonatkozóan a mindennapi gondolkodásban elterjedt a nagyon általános (és hamar kimondott) ún. "perfekt" jelző mint fokmérő, amely tulajdonképpen rendkívül felszínes, homályos, így számunkra használhatatlan. A szakirodalom már differenciál ugyan, de a megkövesedett szakzsargonnal definiál, aminek következtében a taxonomizálás szűk, a fogalmi meghatározottság pedig pontatlan, általános marad (pl. "be-

szédkésztség").

Amikor kísérletet teszünk a nyelvtudás osztályozására, törekszünk: 1. a pontos, a különböző tudományterületekről vett terminológiahasználatra • a fogalmak a didaktikából, a kommunikációelméletből és a nyelvtudományok köréből származnak; 2. a mind részletesebb felosztásra; 3. a rendszeresítésre. Az osztályozást, a típusalkotást a fentebb vázolt műveltség, ill. nyelvi műveltségtartalom összefüggéseiből vezetjük le, tehát olyan alapszemponthoz vezetünk figyelembe, amelyek a társadalmilag érvényes és releváns nyelvtudás mind teljesebb és átfogóbb megközelítését teszik lehetővé, s amely egyben az általunk preferált nyelvtudást is jelzi.

a) A nyelvhasználati tevékenységek²⁵

Korunkban a nyelvvelsajátítás célfogalma kibővült; a XIX. századi formális cél, melyben a nyelv csupán műveltséget jelentett, átalakult. A művészet és a kommunikáció összefonódott. A mindennapi élet különböző kommunikációs szituációiban információk átvételét, illetve átadását végeztük a nyelv segítségével. A kommunikációs szükséglet kielégítésének két alapvető formája: a beszéd és az írás.

E két tevékenységi forma sok apró mozzanattól áll össze: 1. felkészülés a cselekvésre • cselekvéssor • beszámolás a cselekvésről; 2. szimultáncselekvés: az írás vagy a beszéd mások cselekvéseivel egyidőben történik; 3. az írás vagy a beszéd mások cselekvéseire vonatkozik. Ezek a mozzanatok más és más jellegű nyelvhasználatot igényelnek.

nyelnek, így a két fő nyelvhasználati forma résztevékenységekre bontható.

A beszélt nyelv: 1. beszédértésre (auditív), 2. utánmondásos beszédre (utánzás), 3. szándékos beszédre osztható.

A beszélt nyelv megjelenési formája szerint lehet: párbeszéd és monológ. A párbeszéd alapváltozatai: 1. kérdés-felelet, 2. utasítás vagy kérdés és erre adott verbális vagy nemverbális válasz, 3. közlés és viszontközlés, 4. nem verbális történés és az erre adott verbális reakció. A monológ alapváltozatai: 1. előre rögzített szöveg reprodukálása (vers, felszólalás, történet elmondása, felolvasás), 2. improvizatív szöveg alkalmazás (prábeszédből fejlődik ki, logikailag elméleti síkon fut le), 3. vizuális vagy auditív élményből eredő (tájszemleírás és tárgyleírás logikai síkon fut le.)

Az írott nyelv a következő részekre különíthető: 1. olvasásra, 2. írásra.²⁰ Az olvasás fajtái: 1. hangos olvasás (expresszív), 2. néma olvasás (receptív) és ez utóbbinál megkülönböztethetünk a/ szintetikus nyelvmegértést és b/ globális nyelvmegértést. Az írás felosztható: 1. diktálás, 2. másolás utáni írásra (receptív-expresszív), 3. szándékos írásra (expresszív). Az írás néhány formája: a/ levélváltás, b/ jegyzetelés, c/ válaszadás, d/ kérdésfeltevés, e/ nyomtatványkitöltés.

b) A nyelv rétegződései

A nyelvhasználati tevékenység során egy adott nyelven belül a nyelv különböző rétegződéseivel találkozunk. A nyelv strukturálódása nyomán a következő részekre bontható: 1. művészi (irodalmi); 2. tudományos; 3. szakmai;

4. mindennapi; 5. argó; 6. tájnyelv. Ezek alkalmazása a kommunikációs szituációtól, a partnertől és természetesen az "adó" képességétől függ. Általában jól elkülönülnek egymástól, esetenként keverednek, leginkább az argó a mindennapi nyelvvel. Az is előfordul, hogy a mindennapi nyelv helyett a képzésből eredően a szituációnak nem adekvált irodalmi nyelvi kifejezésekkel éri el célját a nyelvhasználó.

c) A nyelvhasználó pozíciója kommunikációban

Felvetődik a kérdés, hogyan csoportosítható azok köre, akik valamilyen fokon, valamilyen szükséglettől hajtva, valamilyen cél érdekében használják a nyelvet. A nyelvhasználónak a kommunikációban betöltött pozíciója szerint az alábbi kategóriákat állítjuk föl; 1. nyelvtanító, 2. fordító: a/ műfordító, b/ szakfordító (műszaki, mezőgazdasági), c/ általános fordító (szinkron-dramaturg), d/ alkalmi fordító, 3. tolmács: a/ általános tolmács, b/ szaktolmács, c/ alkalmi tolmács, • a tolmácsolás formái: 1. párhuzamos (szimultán), 2. folyamatos (konszekutív), ez utóbbinak két fajtása van: az egyik az ún. "finom" tolmácsolás, amikor hűen fordít a tolmács, a másik a "kivonatoló",²⁷ amikor a szövegközvetítés, a lényeget sűriti, a harmadik a szakaszos vagy a globális tolmácsolás, ekkor nagyobb szövegrész vagy egy teljes szöveg mondanivalójának átadásáról van szó; a pozíció szerinti csoportosítást 3. az idegenvezetői, 4. a turista, 5. a műélvező (hobbiszerűen), 6. a nyelvet tanuló kategóriákkal zárjuk.

A tolmácsolás és a fordítás a nyelvi irányultság szerint történhet idegen nyelvről anyanyelvre, anyanyelvről idegen nyelvre és idegen nyelvről idegen nyelvre.

d) A kommunikációs szituációk

A nyelvhasználat eme csoportosítása után szót ejtünk a teljesség igénye nélkül azokról a kommunikációs szituációkról, amelyekben a "beszédesemény"²⁸ megvalósul, amikor az idegen nyelv használója valamely nyelvi forma, nyelvi réteg alkalmazására kényszerül: 1. turista-szituáció, amelynek két fajtája van: a/ vásárlás, b/ nyelvi viselkedés. Míg a vásárlásokhoz kevesebb szó és pontatlan nyelvhelyesség is elegendő, addig például egy kapcsolatteremtés, illetve kapcsolattartás során a beszélőnek bővebben kell megnyilatkoznia önmagáról, családjáról, munkájáról, amihez nagyobb szókészletre, igeidőkre, udvariassági formulákra is szüksége van. A turista-szituáció igényli mindkét fő nyelvhasználati formát, azaz a beszédet és az írást (utca, áruháznevek, ujság, hirdetés); 2. küldött-szituáció; ebben nagyobb szerepet kap az önkifejezés, mélyebb tudattartalmak, akarati elemek, érzelmek kifejeződése kerül előtérbe, ekkor már nem lehet csak a témának megfelelő sémákat használni. A szóbeli és írásbeli nyelvhasználat dominál, nagy súly helyeződik a beszédre, ill. a szövegértésre, a dialógusváltásokra, a pontos nyelvhelyességre. A mindennapi, a publicisztikai és az irodalmi nyelv is szükséges. 3. A szakmai szituációban a nyelvhasználó a tudományos prózára támaszkodik, a tárgykörök terminológiája, fogalmi megjelölése dominál. 4. Az irodalmi szituációban a nyelvi nehézség sor-

rendjében • megkülönböztethető: a/ a lírá, b/ a klasszikus próza, c/ az abszurd dráma, amely nyelvileg nem túl bonyolult (szövegtani, lexikai, grammatikai szempontból.)

A mindennapi életben fontos, hogy helyesen használjuk az írott és a beszélt nyelvet egyaránt, vagyis helyesen írjunk és helyesen beszéljünk. Ezért a már részletezett nyelvhasználati tevékenységi formák mellé szükséges normatív jellegű tevékenységeket társítani.²⁹ Ilyen normatív jellegű tevékenység a helyesejtés, a hangos olvasás, a szándékos beszéd, az utánmondás során; a mondanivaló megértetése érdekében, vagy ezek mellett nem mellékes a hanganyag fonetikai percepciója, vagyis a hanglejtés, a mondatritmus, melyek az idegennyelv dallamát és ritmusát alkotják.

Az írásos tevékenységekhez (diktálás utáni íráshoz, másoláshoz) járul a helyesírás. E két normatív jellegű tevékenységet alapszabályozza: 1. nyelvhelyesség, 2. fogalmazás. A nyelvhelyességi norma összetevői: a/ a nyelvtan, b/ a jelentéstan, c/ szótan; a fogalmazási normának a/ szövegtani és b/ műfaji szabályozói vannak.³⁰

e) A nyelvhasználat funkciói

A kommunikációs eseményt kiváltó okok szerint, Hymes nyomán³¹ a következő funkciócsoportosításokat tesszük: 1. kifejező (az "adó" érzelmeit kifejező); 2. felhívó (a "vevő" befolyásolására szolgál); 3. kontaktüsteremtő; 4. megismertető (a körülvévő világról számol be); 5. politikai (a közlés sajátos megformálása); 6. metanyelvi (az üzenet nyelvi összefüggéseire utal.)

c) A nyelvhasználat szintjei

A nyelvtudás differenciált osztályozása után a tudás szintek, vagy fokozatok felállítására vonatkozóan a tevékenységek osztályozására használatos didaktikai felosztást alkalmazzuk, tehát a nyelvhasználat szintjeit a begyakoroltság szabja meg; a tevékenységek interiorizálódtak-e vagy sem, illetve maximálisan önállósultak-e. A kommunikációban való megjelenése szerint megkülönböztethető: megértés, reprodukálás, produkálás.

Összegezve, a nyelvtudás kívánt szintje: a kommunikációs szituációban a nyelvhasználó a nyelvhasználati tevékenységet a funkció szerinti eljárva a teljes begyakoroltság fokán véghezvise, ami a tempó és a minőség alapján ítéelhető meg. A kettő közül a minőséget tartjuk a dominánsnak, ezen állításunk megerősítésére visszautalunk a szabályozó normákon nyugvó tevékenységek jelentőségére.

Az idegennyelvi tudás formáinak, szintjeinek, funkcióinak részletezése alapján pontosabban és komplexebben írható le a preferált és a társadalmilag hasznos nyelvtudás fogalma. A kommunikációs szituációban a nyelvhasználónak a nyelv segítségével kell cselekedni, kifejezni szándékait, és jelezni viselkedését. Ezt a nyelvhasználó, a nyelvhasználat funkciójától indítva a vázolt nyelvhasználati tevékenység vagy tevékenységek végzésével teheti, amely tevékenységeknek meg kell felelniök ezen tevékenységet szabályozó nyelvi formáknak. Ehhez járulnak a verbális eszközök nélküli

(küli cselekvésformák, a metakommunikáció, amelynek fontos szerepe van az interakciókban,³² de amelyre ehelyen értelemszerűen nem térünk ki.

A nyelv használatának szintjét tehát a tevékenység tempója és elsősorban a minősége jelzi. Ez pedig abból az igényből következik, hogy a nyelvileg művelt embernek egy sor árnyalatot is ki kell tudni fejeznie (pl.: rábeszélés, dicsérgetés, sértés, bocsánatkérés stb.). A sokoldalú, a nyelvi normák mind szélesebb köréhez alkalmazkodó nyelvhasználati tevékenységek lehetővé teszik, hogy a művelt ember társalgásához igazítsa a nyelvi anyagot és kifejezhesse érzelmeit, tulajdonságait, mert így differenciálisan, teljesebben tárhatja föl személyiségét. Ez fordítottan is érvényes: minőségi nyelvhasználatra utal, ha a kommunikációs partner, a címzett a megértésen túl a beszélő tulajdonságait, habitusát is felismeri.

3. A gimnáziumi francia nyelvi tanterv elemzése

A nyelvhasználat mai igényü megfogalmazása talán adalékul szolgál korábbi álláspontunk megvilágítására, miszerint az általános tantervű gimnáziumban folyó nyelvtanítás elmarad a társadalom szükségleteitől. Ezt erősíti meg az 1978/79-es tanévig érvényben lévő Tanterv és Utasítás elemzése során kapott tények, adatok, valamint a tantervi követelmények és a nyelvvizsgák követelményrendszere között fellelhető különbségek.

Idézzünk néhány részletet a tantervi követelmények
közül:³³

"A francia nyelv tanításának eredményeként a tanulók:

a) értsenek meg a tantervben előírt szókincsre és
nyelvtani ismeretekre épülő rövidebb, összefü-
gő francia beszédet;

.....

c) legyenek képesek szótár segítségével ismeret-
len szavakat is tartalmazó, nyelvtani szempont-
ból közepes nehézségű szöveget megérteni,
szabatosan és magyarosan lefordítani; . . .

d) legyenek képesek gimnáziumi tanulmányaik befe-
jezése után francia nyelvi tudásukat önállóan
továbbfejleszteni, általános és szakmai művel-
ségük növelésére felhasználni.

Az előírt szavak száma: "A négyévi tanulás folyamán el-
sajátítandó mintegy 1.200 lexikai egység."

A feladatok között szerepel továbbá: "A tanterv elsődle-
ges fontosságot a szóbeli kifejezőkészség fejlesztésének
tulajdonít."

Összegezzük a tanterv és a tankönyvre vonatkozó
főbb kritikai észrevételeinket, amelyek meggyőzően érvel-
hetnek állításunk mellett;

1. Az 1200-ban megállapított lexikai egység kevés; a szókincs sem mennyiségileg, sem minőségileg nem veszi figyelembe a TTF nyomán meginduló információözönt.
2. A követelményként felállított "rövid", "közepes" szintek minimalizmusra, de legalábbis középszerűsége utalnak.
3. Az írásbeliség és a franciára fordítás háttérbe szorítása egyoldalúsághoz vezet;
 - a) a nyelvtudás a célnyelvre fordítás nélkül félig az,
 - b) az írástevékenység gyenge minősége éppen a nyelvtudás későbbi, önálló továbbfejlesztésének lesz gátja,
 - c) ha az írásbeliség nem interiorizálódik, a szóbeliség is bizonytalanná válik, amit ki tudunk mondani, azt le is kell tudnunk írni,
4. A korlátozott érvényű szókincs nem tudja felölelni a valós szituációk teljes mezejét. Arról nem is beszélve, hogy így árnyalatok, érzelmek, tulajdonságok, a szavak mögött meghúzódó jelentéstartalmak kifejezése teljesen reménytelen.

5. Az olvasmányok banalitása, a mai tanulók számára nem életszerű, nem motiváló szituációk mindezt csak fokozzák. Hiányoznak az ifjúság számára vonzó témák, pl.: a színház, a filmművészet, a sport, a zene.
6. Az irodalmi anyag szegényes. Molière, Balzac bemutatása is felszínes, tartalmatlan. A XX. századi irodalomból pedig éppen a legnagyobbak, pl.: Sartre, Camus hiányzik.
7. Megváltozott az olvasás értékelési kritériuma; a "beszédkészség" miatt az olvasás hangsúlyozatlaná válik. Ez bénítja e fontos nyelvhasználati tevékenység alkalmazását és akadályozza a későbbi önképzést, így nehézkessé vagy lehetetlenné válik a kommunikálás (irodalomban, publicisztikában, információcserében.)
8. Az anyag nem követi a beszélt célnyelvben kialakult lexikai változásokat. Pl.: a kérdőszervezetek a beszédben leegyszerűsödtek: C'est un livre? Vous êtes étudiant? Ezt a tankönyvek nem tükrözik, még mindig ragaszkodnak a klasszikus kérdőszervezetek súlykolásához (est-ce que...), amelynek használata bizonyos francia nyelvi közegben sokszor iskolásformálisnak hat. Természetesen nem az ilyen szervezetek teljes mellőzése mellett vagyunk, csupán a nyelv egyszerűsödési tendenciáinak figyelembevételét jelezzük. Hasonló a ne... pas tagadószerkezet korai megkövetelése is, amely a

kezdő szakaszban a szándékos beszéd gátja, s lehet, hogy a későbbi nem megfelelő szintű beszédtevékenység oka.

9. Az I. osztályos tankönyv leckéiben nincs lexikai és nyelvtani következetesség; az első mondatok ===== túl sok új szót és egyszerre több új nyelvtani elemet tartalmaznak.
10. A régies, nehézkes nyelvtani formulák mint gátló tényező jelentkezése, ezeknek az oktatási folyamat nem megfelelő szakaszában való túlzott gyakorlása ===== öncélú grammatizáláshoz vezethet.
11. Ugyanakkor hiányzik néhány valóban nehéz, nyelvtani kategória, pl.: a passé simple, ami az írott nyelv megértésében, az olvasásban okoz gondot. A korlátozott nyelvtani tudás korlátozott nyelvtudást ad.³⁴
12. Vannak ellenvetéseink a tanterv fogalmi rendszerével szemben is. A nem részletezett "beszédkészség", "íráskészség" nem tükrözi az adekvátan felhasználható diszciplinák új eredményeit. (A didaktikában, a nyelvtudományokban megjelent új, hiteles fogalmakra gondolunk, amelyekre a nyelvhasználati tevékenységek során már kitértünk.) Az általános, nem differenciált fogalmakból a gyakorlat felszínessége, pontatlansága következik. E dolgozatnak nem célja az idegennyelvi oktatási folyamat fogalmi rendszerének didaktikai és nyelvelméleti szempontu vizsgálata, s főleg nem annak kialakítása. A tárgyalt téma

gondolatmenetében azonban szükségszerűen bele- tartozik, ezért is követelt a kérdés egy koherens részt korábban. Mélyebb boncolgatást jelentene annak fölvetése, hogy a didaktika korszerű felfogása szerint készség jellegű tevékenységnek nevezhető-e az idegennyelvi beszéd és főleg az írás. Érdekes lenne e két tevékenység strukturális vizsgálata, amelynek elvégzését indokoltnak, időszerűnek tartjuk. A problémát itt jelzés szintjén érintjük csupán.

13. A tanterv cél- és követelményrendszerében bizonyos paradoxont érzünk. Általános műveltségi elemek, kulturavak átadását szorgalmazza, amit a koncepcióból következően helyeslünk, miként a mindennapi alapnyelv átadásánál is. Azonban úgy tűnik, a gimnázium nem döntötte el, hogy a nyelvoktatásban mit preferál, illetve az oktatási folyamatban, melyik szakaszban, mire helyezi a hangsúlyt a teljességre törekszik.³⁵ Felvállalt céljait nem tudja megvalósítani, mert túl sokat kíván. Foglalkozik pragmatikus anyagokkal, pl. üzlet, család, de az ilyen témák kevert nyelvi elemei nem tükrözik sikeresen a jelen élet-szituációit.

Ugy tűnik, a tanterv nem mert a mindennapi tervre koncentrálni. Bevesz kulturtörténeti elemeket is, rossz, egysíkes válogatásban, adaptált szövegekkel.

Ez a sokféleség nem rendezőik strukturált egésszé: nincs meg az egymásra épülés, a nyelvi elemek hierarchiája. Így nem épül ki a fundamentális nyelvi kifejezésbázis, ennél fogva nem jönnek létre a magasabb szintű gondolkodási strukturákat hordozó

nyelvi kifejezések sem.

Más oldalról viszont a tanterv nem törekszik arra, hogy viszonylag zárt képzést adjon, csupán alapokat kíván nyújtani, amelyek később garanciái lehetnek az önálló tanulásnak. Ugyanakkor más tárgyakból, pl.: matematikából, történelemből, biológiából teljes, magas foku, jól lehatárolható anyag elsajátítása a cél.

Mindezekhez hozzá kell számítani: 1. hiányoznak a tanulást segítő audiovizuális anyagok (hangszalag ugyan van, de módszertani, fonetikai hibái miatt kevésbé használható); 2. a heti két óra nagyon kevés; 3. a nyelvtanárok különböző felkészültségűek; 4. továbbképzésük tartalmi hiányosságokat mutat (módszertani, nyelvtudományi, nyelvi képzésre gondolunk). Ezt a problémát súlyosnak ítéljük általában a továbbképzések programja miatt, ami több hazai és franciaországi továbbképzéseken szerzett benyomásokból ered, különösen azért, mert a munka tapasztalatgyűjtésének helyén, a megyében, 8 éve nem volt továbbképzés francia szakosok részére, és a tárgynak nincs szakfelügyelője. (Itt jegyezzük meg, hogy a megyében csupán egyetlen helyen, a megyeszékhely gimnáziumában tanítanak franciát.) Ebből következően a francia szakos tanárok magukra hagyatva dolgoznak, országos továbbképzésüket, önmaguk szakmai kontrollján kívül, hivatalosan nem kéri számon. Szakmai munkájuk a más tárgyak alapján minősítettik, miközben franciából fokozatosan elbizonytalanodnak, és minden valószínűség szerint oktató munkájuk is veszít értékéből.

Nem tartjuk kizártnak, hogy hasonló a helyzet egy-
néhány más megyében is.

Az oktatómunka során, ezen tényezők mellett
más befolyásoló tényező is hat, például a nem kie-
elégítő nevelőtestületi légkör, a nyelvet tanító pe-
dagógus életkörülménye.

A felsorolt érvekből egyértelműen következik az ére-
tékkifelentés: a négyéves tanulás után sok esetben a
tanterv nem túl magas követelményei sem realizálódnak.
Igy végérvényesen kimondható az értékitélet: az általános
gimnáziumi nyelvtanítás hatásfoka a mai gyors, sokszínű
világ igényei és lehetőségei közepette nem megfelelő.

A tantervileg előirt és a felsőoktatási intézmények ál-
tal megkövetelt nyelvtudás szintje között pedig kifejezetten
ür tátong (felvételi külföldi egyetemre, idegennyelvi szakra,
idegennyelvi levelező szakra.) Az érettségi kivételével pl.
nincs olyan nyelvvizsga, ahol nem kell idegen nyelvre fore-
ditani. Az előirt gimnáziumi nyelvoktatásban, mint láttuk
ez háttérbe szorul, nem érettségi követelmény. Ezt a féle-
oldalas képzést a szaktanárok végtére szabálytalanul
ugyan pótolgatják, de csak módjával tehetik. A nyelvvizse-
gák, a felvételik programjában fordított a helyzet: az
írásbeli vizsga eredménye szinte eldönti a tanuló sorsát.

A felvételi vizsgák szintjéről értelmetlen lenne itt
polemizálni, nem is ez a célunk. A felvételik követelménye
rendszere adott, sohasem fog alábbszállni, s csak az ále
általános gimnáziumi elvárások vetületében tűnhet tulzottnak.
Ugy véljük, hogy négyévi tanulás során a nyelvhasználat
magasabb szintjei érhetőek el, mint amilyeneket a tanterv

megfogalmaz, és akkor máris közelebb kerülünk a felvételi követelményrendszerhez, illetve a társadalmilag elvárt nyelvhasználat szintjéhez.

IV. fejezet

A TANÓRÁN KIVÜLI OKTATÓMUNKA LEÍRÁSA

A.

A lehetőségek

Az 1972/73-as tanév elején, a négyéves tanítási folyamat kezdetén, a fentebb kifejtett elméleti kérdések végiggondolása nyomán világossá vált, hogy az eredményes nyelvelsajátítás csupán a tanítási órán nem valósítható meg. Annak kívánt és elérhető szintje érdekében az oktatási folyamatban szervezeti, tartalmi, módszertani módosításokat kell tenni, ami új tevékenységi formákat és tananyagbővülést jelent. A szükségesnek vélt változások bevezetésére a tanórák kerétei szűknek mutatkoztak, ám tervszerűen végigvihetőknak látszottak a tanórán kívül: korrepetálásokon, szakkörben, tanulmányi versenyeken stb.

Ehhez pedig nem kell központi intézkedésekre várni; a nyelvtanítás formáinak, módszereinek bővítését a tanterv is javasolja: "Az olytályon kívüli francia nyelvi

c csoportos munka alapvető formája a szakkör. (...) A szakköri munka tartalmát úgy kell kialakítani, hogy hatékonyan segítse elő az élő francia nyelv elsajátítását, a francia nép életének, hazájának, kulturájának élményszerű megismerését."

1. A szakköri munka történetéből³⁶

A francia nyelv tanórán kívüli oktatására vonatkozóan a tíz évre visszamenőleg a hazai szakirodalomban kevés tanulmány akad. Bőven van módszerleírás a tanóráról, a szakköri munkáról viszont alig olvashatunk. Mivel a szakkört a tanórán kívüli munka legtermékenyebb szervezeti formájának tartjuk, kitérünk a hazai szakköri mozgalom történetére.

A közoktatásügy rendeletei, ajánlásai is erősen szorgalmazzák a tehetséggondozást, és ilyen irányi cselekvésre ösztönzik az iskolákat, a pedagógusokat. Az 1956-ban bevezetett új gimnáziumi Rendtartás szervezeti vonatkozásban vitte előre a szakkörök ügyét. 1964-től kezdve a szakköri mozgalom fejlesztése országos politikai érdek. 1965-ben jelent meg a Szakkörvezetők könyve, amelyben a szakköri munka céljainak és feladatainak eddigi legteljesebb summázását találjuk.

A szakköri mozgalom történetének van még egy fontos dokumentuma 1965-ből. Ekkor jelentek meg a KISZ és a Művelődésügyi, illetve a Munkaügyi Minisztérium közös irányelvei. Ezek megfogalmazásában a szakkörök célja az egyes tantárgyak, tudomány és technikai ágak, valamint a művészetek iránt érdeklődő tanulók igényeinek kielégítése, hajlamaik, rátermettségük kibontakoztatása.

Legyenek a szakkörök a választott szakma, a továbbtanulás elősegítői.

Az 1973-as gimnáziumi Rendtartás tovább szélesíti a szakköri munka szervezett formáit: "A szakkör a tanulók szélesebb körét is bevonhatja a munkába pályázatok, kiírások, házi versenyek szervezésével, ankétok, felolvasások (...) rendezésével."

Hogy miért van mindeerre szükség? A Tolna megyei Tanács Művelődésügyi Osztályának ilyen témájú körlevele szerint: "A gyakorlati élet vetette fel annak szükségességét, hogy a tanórán kívül is több esetben, különböző formában és tartalommal pótoljunk (...) tanulók körében ismereteket, hiányokat, segítsük elő továbbjutásukat. Ezek a különböző foglalkozások, amelyek minden esetben csoportkeretben folynak, csak akkor érhetik el céljukat, ha a tanulók az ismeretek törzsanyagának birtokában vannak..."

Pólya György, az Amerikában élő magyar származású matematika professzor úgy fogalmaz, hogy a pedagógus, az iskola "eladó" a gyermek pedig "vevő". Az iskola tehát akkor tesz jót, ha a szaktanárainak tudására alapozva a tudományok minél szélesebb választékát kínálja. (Szerencsés az az iskola, amelyik megteheti ezt!) Ha az iskola jót "kínál", akkor az biztosan vonzani fogja a tanulókat; így módon a szervezett foglalkozásokhoz szükséges érdeklődők száma biztosítva lesz. (A létszámkérdés gyakori adminisztratív akadály a különmunka megindításának.) Véleményünk szerint 2-4 tanulóval is kötelességünk foglalkozni.

2. Tehetségnevelés és személyiségalkotás

Természetesen, felvetődött a kérdés, vajon nem okoz-e túlterhelést a tanulóknak a különfoglalkozás? Úgy gondoltuk, hogy testileg, szellemileg egészséges ifjú embernek a tervszerűen irányított munka nem okozhat túlterhelést; a tehetséges, érdeklődő, többre törekvő gyermek elsűrűkül, ha nem állítunk fel számára fokozott követelményeket.

Az az elvünk, hogy általában minden gyermek tehetséges. A tehetségek, a széles körűen szervezett tevékenységi formákban magas fejlődési fokra juthatnak el. A sokféle tevékenység, a különböző nehézségű feladatok nyomán jön létre a tehetségek közötti természetes nivellálódás, s jutunk el a legrátermettebbek automatikus kiválasztódásához. Tehát a fő feladat nem a tehetségek felkutatása, hanem a tehetségek fejlődéséhez szükséges feltételek megteremtése, vagyis: a tehetségnevelés.³⁷ A cél az, hogy az iskola fejlessze ki a cselekvő egyénben az önismeretet, a szükségleteket, s alakítsa ki azokat a szokásokat, amelyek segítségével az egyén képes lesz alakítani önmagát.

3. A francia kultúra szerepe a szocialista nevelésben

Vajon a francia nyelv mennyiben eszköze a személyiség kifejlődésének? A francia kultúra mennyiben segíthet a szocialista nevelésben? Marx nyomán megfogalmazódik, hogy az egyénnek anyagot és időt kell biztosítani valamennyi tulajdonságának kifejlesztéséhez.³⁸ A francia

kultúra értékrendszere, annak tudatosítása kedvező talajt teremt az egyéni műveltség, s az abból fakadó erkölcsi felelősség kibontakozására. A felelős, művelt egyén pedig képes lesz a gazdag értékrendszer szelektált integrálására.

Ily módon a francia kultúra kiválasztott elemei gyarapítják a szocialista viszonyok között tudatosan tevékenykedő embert, s általa gazdagodik a közösség is.

A francia nyelv terjesztése során fontos követelményként vettük figyelembe, hogy a francia kultúra kincsei a tanítás-tanulás folyamatában a szocialista ideológiai nevelési követelmények hatékonysága érdekében mozgósítanak, aktivizáljanak, hogy a tanórán kívüli tevékenység segítse az iskola nevelési célkitűzéseit.

B.

A nyelvelsajátító folyamat elméleti és gyakorlati kérdései

1. A munka feltételei, főbb elvei és normái

Az 1972/73-as tanévben a feltételek részben adótak voltak: az első évfolyamon a két induló általános tantervű osztályban, kezdő tanárként, valamivel több, mint nyolcván gyermeknek taníthattam a francia nyelvet. A heti óraszám 2-2 volt, ami általában sem sok, de ekkora létszámnál kifejezetten előnytelen. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy ennyi gyermek között sokan vannak, akik

számára, éppen a tömeg adta kedvezőtlen egyéni fejlődés ellensúlyozására, meg kell teremteni a lehetőséget, hogy tehetségüknek, munkabírásuksnak, akaraterejüknek megfelelő többlettudáshoz jussanak.

Néhány hónap tájékozódással telt el: egyéni beszélgetéseket folytattunk a tanulókkal, figyelembe vettük az anyanyelv és a másik idegen nyelv tanulása során mutatott teljesítményeket. Az érdeklődő gyerekek szüleivel is beszélgettünk gyermekükkel kapcsolatos terveikről, az otthoni körülményekről. Mindez megerősítette szándékunkat: érdemes kiterjeszteni a nyelvtanítást más tevékenységi formákra is, ahol a tanulók a tanítási órán elsajátítható kötelező tananyag mellett magasabb szintű nyelvi tudást és jelentős műveltségi anyagot szerezhhetnek.

A felmérések jelezték, hogy sok tanuló szívesen kapcsolódna be valamiféle különmunkába. A jelentkező tanulók érdeklődése különböző irányu és mélységű volt: társalgási nyelv elsajátítása, irodalom, nyelvészkedés, országismeret, egyszerű vonzódás, vágyakozás, kialakulatlan tervekkel.

Köztudott, hogy a nyelvi tagozat tantervi anyaga és követelménye jóval erősebb, tartalmasabb, mint az általános tantervű osztályoké. Emellett a tagozatos osztályba járó tanuló is igyekszik bővíteni ismereteit szakkörökben, más foglalkozásokon. Ha az általános tantervű osztályok tanulói a siker reményével akarnak eleget tenni a felsőoktatás mindenki számára egyenlően mért követelményeinek (az írásbeli érettségi anyaga mindkét tagozat számára azonos é T. Gy.), akkor egyértelmű, hogy hatalmas mennyiségű kiegészítő munkát kell elvégezniük, illetve

megteremteni számukra ennek a munkának a feltételeit.

A tanulók motiválásakor, távlati szükségleteikre hivatkozva, a márcét, az elérni kívánt szintet magasra tettük, tulajdonképpen "felülbiztosítottuk" a tudást, hogy azok a tanulók, akiknek a francia nyelvre szükségük lesz, tanulmányaik továbbfolytatásához, akiknek vizsgázniuk kell belőle, mindenképpen eséllyel pályázhassanak. Számukra a különmunka előkészítést jelentett az életpályára. De hát a többieknek, akiknek az érdeklődése más felé irányult, nekik miért a magas szint? Ugy gondoltuk, aki vállalkozik a munkára, rosszul semmiképpen sem jár; a megtett ut végén jó határfoku nyelvtudással, a francia kultúra bő ismereteivel rendelkezik majd, s az érettségi vizsgát is könnyebben teszi le. "A t e h e t s é g e f e j l e s z t é s c é l j a m i n d e n t a n u l ó ö n k i f e j t é s é n e k m a x i m á l i s b i z e t o s i t á s a. A p e d a g ó g i a i t e v é k e n y s é g i n t e n z i t á s á v a l a n n a k e l é r é s e, h o g y m i n d a g y e n g é b b e k e t, m i n d a j ó k a t a z á l t a l u k e l é r h e t ő l e g m a g a s a b b s z i n t r e f e j l e s s z ü k." ³⁹ /Kiemelés T. Gy./

2. A tanítás-tanulás tervezése

Az oktatási folyamat tudományos megalapozottságához a következőket vettük figyelembe: 1. a nyelvelméletek és 2. a kommunikációkutatás eredményeit, 3. a didaktikát, 4. a tantárgypedagógiát. Nem kívánunk nyelvelméleti fejtegetésekbe bocsátkozni. Csupán annyiban térünk

ki az elméletekre, amennyiben azok koncepcióinkra hatottak. Rögtön leszögezzük; a nyelvelsajátítás számára éppen mert "óriási intellektuális feladat" ⁴⁰ csak is egyetlen nyelvelmélet nem jelentheti az adekvát eleméletek különböző nyelvelméletek eredményeinek integrálásával alapozható meg az oktatásban alkalmazandó stratégia, amely szükségyszerűen más tényezőket is magában foglal. Valamennyi nyelvelmélet egy adott korszakban kellően hatott a gyakorlatra, módszereket alakított ki, és implicite magában hordozta az újabb elméleteket.)

A grammatizálófordító módszer után újat jelentett a direkt módszer. A nyelvtanítás megváltását ígérte a strukturalizmus, amely behaviorista tanuláslélektani alappokon (stimulus/response) ún. drill módszerrel dolgozott, és előnye volt, hogy bevezette az audiovizualitást. A strukturalizmus a nyelv rendszerbe foglalásával, a tisztán észlelhető nyelvi elemek láttatásával tagadhatatlan lendületet adott a nyelvelsajátításnak.)

Rögtön érkezett a bírálat; ez a módszer üres, mechanikus, nem életszerű, s megjelent a mélyebb belső szereket és konkrét emberi helyzeteket, akciókat előtérbe állító transzformációs generatív nyelvelmélet. ⁴¹

Ezeket lehetetlen volt elkerülni, mivel hatottak ránk az iskoláskorban mint tanulóra az akkor alkalmazott módszereken keresztül, majd később az egyetemen a nyelvtanári képzésben, s végül a nyelvtanári működés során.)

Az oktatómunkában, mint pedagógusra azonban a legnagyobb hatást a pályakezdés idején már megjelenő kommunikációkutatás eredményei gyakorolták, melyeket a tapasztalatok feldolgozása idején tisztábban látunk. E hatás valószínű okai: úgy érezzük, a kommunikációelmélet

tulmegy az eddigi nyelvelméleteken; olyan elemeket asszimilál, amelyek egy szélesebb karakterű nyelvi modell felállítását segítik, s mindennél jobban alkalmas az oktatási folyamat egészére történő kiterjesztésére. Nem célunk a kommunikációelmélet részletes kifejtése, csupán állításaink indoklására hozunk fel néhány érvet: 1. a kommunikatív magatartás és a társas élet felé is rányit, 2. eltérő képességű embereket tételez fel egy heterogén beszélőközösségen belül, ahol az eltérések szociokulturális tényezőkből adódnak, ami különösen áll az idegennyelvi környezetre; 3. a gyermek képessége fokozható a nyelv használati szabályainak tudatosításával és az oktatási folyamatba új beszédszokások és verbális gyakorlatok vezethetők be. A folyamatban a pedagógus nyelvi képessége, attitűdje, rutinja egyfajta szabályozó szerepet tölt be, amit az empátiás képesség és a nemverbális eszközök tesznek teljessé.⁴²

Az idegennyelvi nevelést tehát k o m p l e x e n igyekszünk megközelíteni. A nyelvoktatást a kommunikációkutatásra építve, "pedagógiai nyelvészetként"⁴³ fogadjuk föl, amelybe didaktikai kérdések is beletartoznak, így a tantárgyrendszer, az oktatási folyamat irányítása, a módszerek, a szervezeti formák. Ezt a fölfogásunkat látszik megerősíteni Pálffy Miklós, a középiskolai és az egyetemi nyelvoktatás alapos ismerője, amikor a nyelvoktatás hatékonyabb módszertana érdekében didaktikai célzatu grammatikát javasol.⁴⁴

3. Az oktatómunka menete, stratégiája

Dolgozatunkban a továbbiakban a francia nyelv tanórán kívüli oktatási folyamatát vizsgáljuk didaktikai aspektusból: kísérletet teszünk a tanulási folyamat és a tanulók kommunikációs körülményeinek elemzésére, felállítjuk célrendszerünket és szempontjainkat, vázoljuk a szervezeti formákat. Nem foglalkozunk a tanórákon végzett munkával, annak minden tényezőjét koherensen és arányosan beépítettnek értelmezzük a tárgyfolyamatba. Tantervi kérdésekre sem térünk ki, az egyes szervezeti formákban a bővített tananyag elemeit az ott végzett tevékenységet jelzik.

Amikor megkíséreljük a kommunikatív francia nyelv oktatási folyamat leírását a már említett nyelvelméleti háttér mellett, a tanulási folyamat és a tanulók kommunikációs körülményeinek összefüggéseiben tesszük. E megközelítéssel jelezzük az oktatás szabályozására vonatkozó azon fölfogásunkat, hogy szükségszerűen megváltozik a pedagógus kizárólagos irányító szerepe, és mindinkább előtérbe kerül a tanulók alkotó közreműködése.

A már ismertetett kiindulópontunk szerint a nyelvet a társas viselkedés és cselekvés egy formájának tekintjük. Márpedig a kommunikációs szituációban a partner is ("vevő") jelentős hatást tud gyakorolni a beszélőre ("adóra"): a téma kiválasztására, jelekre, a cselekvés módosítására stb. a kommunikációs kapcsolat együttműködést tételez fel. Ez pedig azzal jár, hogy a nyelv kereteit bővíteni kell az oktatásban is; a tartalom

a célok, tehát a "mit?" mellett nagyobb jelentőségű lesz a "hogyan?".⁴⁶

Még a grammatizáló oktatás helyébe lépő készség-orientált nyelvoktatás sem teszi képessé a tanulókat, hogy tudjanak beszélni nyelvi nehézségeikről, mert az iskola zártágában elsajátított készségek nem tudnak transzferráldni. A hagyományos módszertan ellenében az idegen nyelvet az oktatáson belüli interakció eszközeként lehetne kezelni, ami azzal jár, hogy kialakul a tanulásról, a kommunikációs nehézségekről való kommunikálás képessége. Ehhez természetesen alkalmassá kell tenni a tanulókat: 1. a kommunikációra, 2. a saját tapasztalatszerzésre, önismeretre, 3. a tervezés és változtatás képességére (szerepjátékok, véleményformálások érezniök kell a tanulóknak, hogy idegen nyelven is megoldható a cselekvés), 4. a metakommunikációs jelek adekvát használatára.

Ezeket a célokat akkor lehet megvalósítani, ha nem a nyelvet tanító lesz az oktatási folyamat egy e d ü l i szabályozója, hanem a t a n u l ó k m a g a s t a r t á s a , s z á n d é k a i i s b e l e j á t s z a n a k a b b a .⁴⁷

Felvetődhet a kérdés, vajon a tanulók mennyire képesek alakítani a szabályozó folyamatot, hiszen aligha vannak oktatáselméleti ismereteik, és idegennyelvi tudás szintjük a kezdő időszakban alacsony. Erre fölhozható, hogy valamilyen kóddal bármilyen iskoláskorú gyermek, különösen a középiskolás, jelezheti nehézségeit, valamint az anyanyelv is segítségül hívható a zavarok megszüntetésére. Igaznak találjuk azt a paradoxnak tűnő megállapítást, hogy az anyanyelv segítségével a anya nyelvi környezetben a gyorsabban halad az idegen

nyelveelsajátítás a mind magasabb fok felé, mint annak
kizárásával. Ráadásul a problémák kontrasztív tisztá-
tázásával mélyül az anyanyelvi tudás is.

Az eddigiek alapján fölvázolható az általunk pre-
ferált oktatási folyamat modellje; a modellt a összefüggő
sorrendben a következő elemek alkotják: 1. a peda-
gógus viselkedése, 2. tanulói viselkedés, 3. a kommú-
nikációs szerkezet, 4. szervezeti keret, 5. tananyagrends-
zer, 6. módszerfelépítés, 7. információhordozók, ÁV esze-
közök.

A kommunikáció elve szerint a szabályozás iránya
megfordítható: a tanulók egyoldalú befolyásolását szole-
gáló tanítói utasítások helyébe az irányítás nyelvi szerke-
zeteként a párbeszéd lép. Helyet kap a tanulói érdek: a
tanulók visszakérdezhetnek, jelezhetik egyetértésüket és
ellenvéleményüket, bővül a tanulók cselekvőképessége.
Igy egyértelművé válnak azok a tanulói reakciók, ame-
lyeket eddig a gyakorlatok, hanganyagok, utasítások nem
pontos értelmezéseként zavaró momentumként kódolt a
pedagógus. Vagyis a tanulói hibák alkotó módon viszik
előre a nyelveelsajátítást.⁴⁸ A kommunikációs szerkezet
szimmetrikussá válik, a tanulók befolyásolási, alakító sze-
repe megnő; az utasításvégrehajtás mellett a tanulók
próbacselekvéseire is lehetőség van. Így válna igazán
alkotóműhellyé a tanóra.⁴⁹

Mindez azt a feladatot adja az oktatásszervezés
nek, hogy olyan tanulási szituációkat, környezetet ala-
kitson ki, amelyben a kölcsönhatás megvalósulhat; pél-
dával: felbomlik a merev üléssrend, új formációk alakul-
nak ki, változik a tanulócsoport térbeli elrendeződése.
A szervezéshez tartozik a tananyag rugalmas kialakítás

tása, amely számol a tanulók érdeklődésével, és helyet ad igényeiknek megfelelő kulturtartalmaknak. A szervezés feladata még: olyan módszerkialakítás, amely épít a tanulói szabadságra (és így elősegíti azt), ötletre, miként a tanuló részt vehet az információ kiválasztásában, sőt, készítésében, és kezelheti az oktatási eszközöket.

Nem az oktatási folyamat szabályozási körének megfordítását szorgalmazzuk. A pedagógus kezdeményező, alakító tevékenysége továbbra is megmarad, sőt, éppen az ilyen típusú folyamat igényli a kreativabb, dinamikusabb, felkészültebb és az együttműködő nevelői stílust reprezentáló pedagógust.⁵⁰ E kérdés kibontása nem célunk, további fejtegetésére nem vállalkozunk.

Célrendszerünk összeállításánál abból az ismert tényből indultunk ki, hogy az idegen nyelv használata tevékenység. A kommunikáció megjelenési aspektusai; együttműködés a munkában; az emberek magatartása a szituációkban? információcsere. Mivel "az egyes tevékenységtípusok" (munka, megismerés, értékelés, cselekvés) kölcsönösen támogatják egymást a tevékenységek konkrét formáiban való realizálódásuk során,"⁵¹ a szervezeti tevékenységekkel kifejelezhető azok a szükségletek, képességek, melyek megfelelnek a fejlett szocialista társadalom igényeinek.

Célrendszerünk tartalmaz személyiségjellemzőket, és nyelvhasználati tevékenységeket.⁵² A tanórán kívül jó lehetőség kínálkozik; 1. az eltérő neveltségi szinttel, életmóddal (énkép, társasgyakorlat, tájékozottság, stb.) érkező tanulók szintjeinek egymáshoz való közelítésére,

a hátrányos helyzetek oldására; 2. a társadalmi-közösségi attitűdök és viselkedéskulturák kialakítására; 3. az általános műveltség bővítésére (a francia irodalom története, zene, Franciaország történelme, politikája, országismeret); 4. a munka és szabadidő tevékenységek megszervezésére, amellyel megalapozható az önálló tanulás, az önművelődés képessége; 5. az alkotó gondolkodás fejlesztésére (műelemzés, esztétikai ítéletalkotás, témakifejtés), az egyéni helyzetmegítélésre és orientációra; 6. a nyitottság, a világérintkezésre való képesség formálására; 7. az önértékelés és az önkorrekciós képesség fejlesztésére.

A célrendszer nyelvi-kommunikációs része a kommunikációs kompetencia fejlesztését szolgáló nyelvhasználati tevékenységeket tartalmazza. A fő cél: a verbális és az írásos nyelvhasználat begyakorlott alkalmazása első sorban a mindennapi és a művészi nyelvi közegben. Ennek érdekében végzendő résztevékenységek: helyesejtés, néma olvasás, hangos kifejező olvasás, beszélgetés, (a kommunikációs helyzet eseményeinek, szereplőinek, tárgyainak megnevezése, kérdésre adott válasszal, önállóan, kérdésfeltevéssel, a helyzettel kapcsolatos állítások bővítése, önálló szövegelmondás), szerepcseré, szerepjáték; írástanulás (ismert szöveg másolása, leírása diktálás után, tárgykép bemutatása nyomán), fordítás (tolmácsolás, műfordítás), szövegfeldolgozás (magánóról, előbeszéd alapján), szövegtömörítés, szövegelemzés, szövegreprodukálás, szövegprodukálás (szóban, írásban: fogalmazás) helyesírás (mondattani, alaktani, szófaji ismeretek); könyvtárhasználat (katalogizálás,

lexikonok, segédkönyvek használata); kutatómunka (címlírás, adatgyűjtés, adatfeldolgozás, stb.).

Hogy a célok ne sikkadjanak el a tanulási folyamatban, megvalósításukhoz jól körülhatárolt szem pontokat kellett rögzítenünk:⁵³

1. A választott kódok széles skálája: írott, beszélt nyelv, köznyelv, argó, dialektus, rádió, televízió, film nyelve, stb.;
2. paralingvisztikai eszközök: akusztikai, vizuális, taktilis kommunikációs jelek (az átvitt információk 60 %-át hordozzák: zajok) postán, utcán, áruházban, stb.);
3. a tétozáás, a bizonytalanság verbális kifejezése: passepartout, izé, vacak;
4. nyelvileg színes tananyag, tematikus elrendezésben, különböző funkciókat betöltő összetevőkkel:
 - a) szemantika-grammatikai kategóriák események, folyamatok, érzékelésére: eszköz, hely, időpont, személy, stb.);
 - b) modális kategóriák: a beszélő véleményét fejezik ki;
 - c) kommunikatív kategóriák: cselekvésre irányul ("Két kávé kérek, uram!" "Azt mondtam neki, hogy hozzon két kávé." helyett.)

Célrendszerünkben következik, hogy a sokfajta feladatot és munkaformát egyetlen módon, egy tevékenységi formában elvégezni nem lehet. Többfajta szervezeti és munkaforma megindítására volt szükség, hogy arányosan el lehessen osztani a feladatokat jellegüknek megfelelően. Ezt még az is indokolta, hogy sok tanuló, eltérő érdeklődéssel kívánt bekapcsolódni a különmunkákba.

Felmérve saját erőnket és az iskola adta lehetőségeket (különórák, szakkör, engedélyezése stb.), a következő szervezeti és munkaformákat indítottuk be:

1. Vetélkedő, Ki mit tud Franciaországról?
2. Francia nyelvű előadás,
3. Minőségi korrepetálás,
4. Nyelvi háziverseny,
5. Műfordítás,
6. Szakkör,
7. Egyéb: filmek megtekintése, bekapcsolódás a francia testvérvárosi kapcsolatokba, stb.

Az egyes munkaformák részletes kidolgozásakor a főbb szempontok egyike a tervszerűség volt, vagyis: a munkaformák kontinuitása és egymásra épülése, illetve egymás kiegészítése, valamint mindezek négy évre szóló folyamatos beépítése. Szerettük volna elérni a tevékenységi formák állandóságát, mert a perspektivikusan felépített tematikák így biztosíthatták a résztvevők fejlődését. További szándékaink között szerepelt az, hogy a foglalkozások ne a tanóra meghosszabbított változatai legyenek, valamint kerülni akartuk az öncélú tudományoskodást.

C.

A különfoglalkozásokon végzett munka

A további részek foglalkoznak a munkaformák tartalmával, felépítésével, módszereivel és szervezési kérdésekkel. Természetesen valamennyi foglalkozás több éves, részletekre kiterjedő teljes munkáját bemutatni lehetetlen. Anna törekszünk, hogy minden szervezeti formát érintve olyan gyakorlatokat, eljárásokat írjunk le részletesebben, amelyek jellemző keresztmetszetét adják az ott folytatott munkának, és egyben jelzik koncepcióinkat is. A foglalkozások nem egymás mellett, a tanévek idősikjában, hanem különkülön, kronológikus sorrendben követik egymást. Kapcsolódásukra megfelelő helyen utalások történnek. Az egyes területek tárgyalását a végzett munka összegzése, értékelése, és a konklúziók levonása zárja.

1. Szellemi vetélkedő

Az 1972/73-as tanév őszén, a nyelvoktatási folyamat első programjaként tartottuk meg a "Ki mit tud Franciaországról?" vetélkedőt. A rendezvény célkitűzései voltak: motiváció, a francia nyelv iránti érdeklődés felkeltésére; az ismeretek bővítésével a tanulók műveltségi szintjének emelése; a felkészüléssel s a részvétellel aktivitásuk fejlesztése. De a vetélkedő jó alkalom

volt arra is, hogy a különböző általános iskolából ~~ve~~
buválódott gyerekek közelebb kerüljenek egymáshoz, és
a jó hangulattal az első évfolyam egységesebb legyen.

Az egész évfolyamnak szóló vetélkedőn (a másik
két, nem francia nyelvet tanuló osztály is nevezhetett),
földrajzi, történelmi, irodalmi, zenei, művészeti, politikai
és sportkérdések szerepeltek. Minden osztályból 2 • 2
négy fős csapat vehetett részt a november végi vetél-
kedőn. A tanulók az időpontról jó előre tájékoztatást
kaptak, hogy kellőképpen tudjanak felkészülni. A zsűri
az első évfolyamon tanító néhány kollégából állt. A
csapatokért természetesen ott szurkoltak a zsufolt te-
remben az osztálytársak is.

A helyenként parázs hangulatu kellemes délutánon
csak a villámkérdésekre adott válaszok döntötték el a
helyzeéseket.

2. Francia műsoros délután

"1973. május 4-én, pénteken délután 5. órakor
francia nyelvű műsort rendezünk.

A műsorból: jelenetek Molière szindarabjaiból,
mesék, dalok

Szeretettel várjuk Önt és Kedves Családját!

L. A és L. B osztály"

• ez olvasható a gyerekek által szerkesztett
meghívón, amelyre mottóként a következő
Molière-idézetet írták:

"Légy őszinte és csak a becsületre adj,
Ne mondj ki szót, mely nem szivedből
fakad."

A műsor a szellemi vetélkedőhöz hasonló célokat kívánt szolgálni, s egyben jó alkalom volt arra, hogy a tanulók megismerkedjenek a francia irodalommal, kultúrával.

A gyerekek többsége szívesen szerepel, és közöttük számos olyan akad, aki jól szaval, ügyesen játszik, szépen énekel, zenél. Amikor az első félév után jeleztük a műsor megrendezését, nyomban szép számú jelentkező erősítette meg a vállalkozás életképességét.

Minél több tanulót akartunk bevonni a munkába, a szereplésre jelentkezők közül senkit sem utasítottunk el. Az elsődleges szempont nem az órán mutatott francia tudás foka volt.

A program kialakításánál arra törekedtünk, hogy többnyire a tanulók által ismert és kedvelt szindarabokból, művekből, dalokból válogassunk; továbbá, hogy a jelenetek, darabok sem tartalmilag, sem nyelvileg ne állítsák a tanulókat megoldhatatlan feladat elé, és a játékosság, a könnyedség domináljon. Ugyanakkor a műsor járuljon hozzá a tanulók nyelvi, morális, esztétikai emelkedéséhez és segítse az egyén másoldalu feltárulko- zását.

A műsortervezetben szerepeltek anekdoták, mulató-
ságos történetek, jelenetek, részletek Moliere műveiből,
La Fontaine meséi monológ, illetve dramatizált formában,
grammatikai és szójátékok, találós kérdések, dalok,

(szóló és közös), hangszerszólók. A műsortervezetet a tanulók ötletei, elképzelései is alakították. A szövegek nyelvi nehézségi foka megfelelt a tanulók tudásszintjének. A darabok többnyire könnyített szövegű kiadásból kerültek be a válogatásba, egyes esetekben a szövegek nyelvi egyszerűsítését magam végeztem el. Ennek ellenére a szövegtanulás során jócskán bővült a szereplők szókészlete.

A műsor előkészítését februárban kezdtük el. A szervezésbe bevontuk a két osztály kulturfelelőseit, akik egész "szervező bizottságot" hoztak létre. A szervező bizottságban működők felelősei voltak: az egyes kategóriáknak: a hangszeres számoknak, a daloknak, a prózának, és gondoskodtak a rendezésről (a terem berendezéséről, a meghívókról), sőt nyelvi korrepetitorként is működtek. A szereplők kiválasztása a következő szempontok szerint történt: egyrészt önként jelentkezés alapján; de ekkorra már megam is jól ismertem a tanulókat, így egy-egy szerep tanári ajánlás, felkérés nyomán talált gazdára. Mivel a tanulók egyrésze még az általános iskolából ismerte egymás képességeit, a tanulói javaslat is ráirányította a figyelmet a tehetséges gyerekekre.

A műsor bemutatását május első hetére terveztük. Felvetődik: nem fogtunk-e hozzá túl korán az előkészületekhez. Amikor sok gyerekszereplővel dolgozunk, ráadásul idegennyelvű előadásról van szó, nem lehet elég korán kezdeni. A kampányszerű felkészülést mindenképpen el akartuk kerülni: 1. a franciát kezdő fokon tanulóknak időre van szükségük, amíg feldolgozzák a szöveget, hogy az idegen nyelv a gyerekek tudásához, szorgalmához méltó méltó tolmácsolásban hangozzék fel; 2. az idegen

nyelvűség mellett az előadásmód kimunkálása sem ígért gyors határidőt; 3. és végül, ha a felkészülés csak újabb megterhelést jelent a tanulóknak, akkor ellenkező hatást ér el a kezdeményezés.

Ezután következett a műsorszámok, a szereplők pontosítása. Gyorsan gazdára találtak a jelenetek, a versek, a zeneszámok. Némelyik személyre cimezve, némelyik közös megegyezés (de nem ráerőltetés) alapján. A nyelvileg kulcsfontosságú verseket, monológokat a franciául jobban tudó tanulók kapták, akiknek szép volt a kiejtése, és akiknek hosszabb szövegek betanulása sem jelentett nehézséget. Ezek a szerepek, illetve szereplők voltak az előadás tartópillérei. A továbbiakban a nyelviség másodrendűvé vált. A szépen éneklők felosztották egymás között a dalokat, a zenélni tudók szabadon választhattak a francia zenedarabokból, a jeleneteket pedig azoknak a tanulóknak szántuk, akik ügyesen játszanak, jó megjelenítő készséggel rendelkeznek.

Megkezdődhetett a munka. A szükséges példányszámokban legépeltük a szövegeket, és kiosztottuk a szereplőknek. Majd a tanulók és a magam elfoglaltságától függően (de rendszeresen) sorra vettük az egyes műsorszámokat; délutánonként találkoztunk a szereplőkkel, mindegyiknek felolvastam a nekik szánt szöveget.

A felkészülés első periódusa "egyszerűen" minőségi korrepetálás volt, ahol francia nyelvű szövegeket dolgoztunk fel. Ekkor, az idegen nyelv elsajátításának különböző tevékenységeit tudatosítva, a tanulók fokról fokra sajátították el a szöveget. Az olvasás közben például az alábbi résztevékenységek valósultak meg: néma olvasás, hangos olvasás, ez utóbbihoz: artikulációs, légzés-gyakorlatok,)

tempó, hangerő érzékeltetése. Mivel a tanulók nemcsak a saját, de társaik szövegét is ismerték, fejlődött a hallás utáni beszédértésük és önkontrolljuk. A tanulók otthon önállóan szótáraztak. Amikor a szövegek alapján beszélgettek, a szavak mondatbeli funkciójának felismerését is gyakorolták. A történetek elmondása a memória fejlesztést is szolgálta.

A verbalizációt elkerülve, lassanként folyamatossá vált a monológikus beszéd, "összeállt" a szöveg. A helyesejtésre az első pillanattól kezdve nagy gondot fordítottunk. Különösen ügyelni kellett erre később, a jelenetek kidolgozásakor, hogy a játék ne menjen a kiejtés rovására.

Ez a periódus jól segítette a nyelvvelsajátítását, mert például csupán versmondáskor több nyelvhasználati tevékenység realizálódott: élőbeszédben szövegreprodukálás történt, amely során a közlő, kívülről irányítottan, a címzettekhez juttatta a szöveget, amelyet előzőleg a helyesejtés normáihoz igazodva többször javított.⁵⁴

Mint ahogy előre várható volt, az első, a nyelv tanulási szakasz meglehetősen elhúzódott. Pedig kihasználtuk az adódó lyukasórákat, más tantárgyi órák elmaradását (időnként még a tanórán is sort kerítettünk a szerepekre), és a franciául jobban tudó tanulók is segítettek a szaktanár munkáját. De hát sok volt a szereplő, és jártasságuk a francia nyelvben nem volt egyenletesen jó szintű.

Amikor a szövegreprodukálás folyamatossá vált, rátérhettünk a versek, a szituációk értelmezésére. Ekkor beszélhetünk tulajdonképpen próbákról: elhelyeztük a

darabot térben, vázoltuk a mozgásokat, az összefüggéseket, a hangerőt, formálgattuk a jellemeket. Itt feltétlenül meg kell jegyezni, hogy a szereplők rengeteg ötletet, szint adtak az eredeti elképzelésekhez. Így kerül be pl. a műsorba egy mimetikus játék. A némajátékot "megszinkronizáltuk": néhányan, narrátorként vagy párbeszédet folytatva, francia nyelvű szövegek kísérték a pantomim-alakítást. Ezzel különösen a franciául nem értő nézők számára vált közérthetővé a jelenet.

Később, egy-egy próbán már több számot is gyakoroltunk, így a szereplők megismerkedhettek egymás jellemeivel, alakításaival. Ez hozzájárult a műsor egységének kialakításához; a szereplők érezték, hogy nemcsak a saját műsorszámukért, hanem az egész műsorért felelősséggel tartoznak. A társak reagálása is jótékonyan hatott a szereplők önbizalmára.

A tavaszi szünet fontos időszaka volt a felkészülésnek: a szereplő tanulók azt kapták házi feladatul, hogy a szünet végére a szövegeket helyesen ejtve, a teljes begyakorlottság fokán reprodukálják. (Megjegyzendő, hogy a tanulók sokkal hamarabb elsajátították a szerepjátszábt, a játékot, mint a helyes kiejtést.)

A szünet után nagy ellenőrzés következett: a szereplőket egyenként meghallgatva meggyőződtem a nyelvhasználat fokáról. A minél tökéletesebb nyelvviség érdekében elvégeztük az apróbb csiszolásokat, a jeleneteket újra és újra elpróbáltuk. Április végére, mikor az együttes játszás is pontos és biztonságos volt, el lehetett mondani, hogy a műsor "megérett", előadható.

Amatőröknél, gyermekszereplőknél nagyon fontos, hogy teljes magabiztonsággal játszanak, mert az előadás

közben fellépő rutintalanság, lámpaláz a legalaposabb felkészülést is tönkreteheti. Ezért a műsort kicsit tulgyakoroltuk; már a főpróbán simán, fördülékenyen peregtek a számok, oldódott a görcs. Így az előadás fűtött légköre csak egészségesen doppingolta a lelkes szereplőket.

Miközben a szervezők elkészítették és szétküldték a meghívókat, megtartottuk a nyilvános főpróbát, amelynek olyan célja is volt, hogy a nem szereplő gyerekek ismerjék meg a jelenetek poénjait. A műsorvezetést két határozott fellépésű tanulóra bíztuk, akik közül K. Zsuzsanna helyes kiejtéssel beszélt franciául, és H. Tiborral együtt képes volt improvizatív konferálásra is.

A műsor lebonyolításának egyik fő gondja volt: az idegennyelvűség mellett, az érthetőség biztosítása. Egy ki zárólag francia nyelvű összejövétel, amiből a nézők nem sokat értenek, könnyen hermetikus vállalkozás lesz, és sznobos allűrnek tűnhet. ezt feltétlen kerülni kellett. Igaz, a szereplők és az osztálytársak ismerték a jeleneteket, és értették azok mondandóját, így az értő bázis adva volt. De gondolni kellett a franciául nem tudó külső érdeklődőkre is. Ezért a műsorvezető először franciául, majd a mellette álló fiú mint tolmács magyarul üdvözölte a vendégeket. Azokat a műsorszámokat, amelyek megértése nem kívánt nyelvismeretet, csak franciául konferálták. Az olyan jelenetek előtt, amelyek tartalma, poénja úgy kívánta, a francia nyelvű közlést, az érthetőség kedvéért, rövid magyar nyelvű tájékoztatás követte.

Az előadásokra meglepően szép számú nézőközönség gyűlt össze; a nem szereplő tanulók, szülők, felsőbb évfolyamos franciát tanulók, de mások is, barátok, ismerősök. Az iskolavezetés részéről az igazgató és helyettese

jött el.

A gimnázium történetében az első francia nyelvű műsoros délután vidám hangulatban ért véget.

A második év végén is megrendeztük az előadást, az előző évihez hasonló koncepciók alapján, felhasználva természetesen az első előadás tapasztalatait. (Például: nagyobb teremben, a lépcsőzetesen emelkedő, s jobb látási feltételeket biztosító fizikai előadóba vittük a műsort.) Nagymértékben lehetett támaszkodni az időközben beindult franciaszakkör tagjaira, mind a szervezésben, mind a műsor kialakításában. Igyekeztünk magasabb szintű, az elsőnél tartalmasabb programot összeállítani.

A második előadás műsorterve:

1. Francia tánczene lemezről • amíg a közönség gyülekezik
2. Marseillaise • közös ének
3. J. Prévert: Barbara c. verse, lemezről, Yves Montand előadásában • A költőt és a verset bemutatja a szaktanár
4. quand un ami revient; dal énekel: Mireille Mathieu
5. Párizsi színek és fények; • a képekhez a szöveget a diaképek szakkörösök mondják franciául

S z ü n e t,
átrendezés, közben zene

1. Un éléphant qui se balançait, dal a II. évfolyamosok éneklik
2. Rövid tréfás versek Jerkovits L., Kiss Á.,
L. A.
3. Esprit d'observation, jelenet Sipos M., Szerletics M.,
Jantner L. /II. A.
4. Sur le pont, dal I. A és I. B.
5. Állatmesék Szőr M., Dömösi Cs., Holé
czér M., Sarlós E. /II. B.
6. Hangszeres zene klasszikus
rhythmon és zongorán Tinku J., Boda G.
7. La femme qui ne sait pas ce qu'elle veut,
pantomim Utasi M., Kovács M.,
8. Un dîner français, jelenet Ferenczy J., Árki A.
9. Les feuilles mortes, dal Énekel: Szerletics M.,
zongorán kíséri Krancz Zs.

10. Littérature, összeállítás
versekből:

| | |
|------------------------------------|-------------|
| V. Hugó: Le printemps | • Ranga Éva |
| L. Aragon: Je vous salue ma France | • Kiss K. |
| J. Prévert: On frappe | • Ranga Éva |
| " : Le déjeuner | • Felden E. |
| P. Éluard: Poème pour la paix | • Boda G. |

11. Une querelle jelenet

| |
|---|
| • Balla S., Deák E., Márkus J., Mátyás L., /L. B. |
|---|

12. Les chansons françaises

| |
|-------------------------|
| • Boda G., Köröstyös M. |
|-------------------------|

13. Chez le dentiste,
jelenet

| |
|-----------------------|
| • Hovorka L., Wolf J. |
|-----------------------|

14. Elle descend de la
dal

| |
|----------------|
| • II. évfolyam |
|----------------|

X
X X

Az előadás iránt még nagyobb érdeklődés nyilvánult meg, mint az előző évben. Az feltétlen elgondolkoztató, hogy mennyi "idegen" jött el; egyrésztük a valaha tanult nyelv iránti nosztalgiától indítva, másokat pedig a francia nyelv szeretete vonzott. Talán ez is bizonyíték

arra, hogy • különösen kisvárosban • helye van a kultu-
rát terjesztő, nyelvet ápoló rendezvénynek.

A francia műsorok összegezésekor azonban több
tényezőt kell számításba venni:
=====

• a dramatizálással, a szerepjátszással fejlődött a
gyerekek nyelvi, kulturális szintje, erősödött aka-
ratuk.

• a szervezésben önállóságot kaptak, a szereplést,
a siker pedig növelte önbizalmukat.

• A tanulók megismerték egymás értékeit, s ez elmé-
lyítette az egymás iránti tiszteletet. (Volt egy pu-
pos, visszahuzódó kislány, aki a franciaórán sem
jeleskedett, s általában gyenge tanulónak számított.
Viszont gyönyörű hangja volt. Szerepeltetése •
francia dalokat énekelt • és értékeinek felfedezése
módosította korábbi helyét a tanulók között kialakult
értékrendszerben. Ez történt a bukdácsoló diákkal
is kitűnő szerepformálása után. A nehezen kezelhe-
tő gyerek még az én szememben is nagyot nőtt,
látva pontos, lelkes, értő szervezését, s akinek jel-
lembéli fejlődése is talán innét datálódik. És sorol-
hatnánk a példákat.)

• A szereplők és a nézőként jelenlévő társaik révén
közelebb kerültek egymáshoz az osztályok.

• Személyesebb kapcsolat alakult a tanulók és a
szaktanár között.

• Az iskolavezetés érdeklődése kedvezően hatott a gyerekek kedélyére, és a szaktanáréra is.

• A tanárkollégákat már kevésbé vonzotta az előadás. (Ennek ellenére, a következő években orosz és német nyelvű műsorokra is sor került.)

A műsorok összeállításánál válogattunk a gimnáziumi tankönyvek szemelvényeiből és a Mauger IV. kötetéből. Nagy segítséget jelentett egy szovjet kiadásu, tagozatos osztálynak szóló francia nyelvű segédkönyv gazdag választékával: *Poszobie dlja vneklasnoj rabótü na franczuszkom jazüke* • Moszkva, 1970. (Kézikönyv a tanórán kívüli francia nyelvű foglalkozásokhoz.)

3. Minőségi korrepetálás • nyelvtanulás

A heti óraszámom lehetővé tett bizonyos számú korrepetáló órák felvételét, amit az iskolavezetés engedélyezett is. Ezek az órák, hetente 2-4, négy éven át, minden évben rendelkezésemre álltak. A részemre biztosított órákat igénybe vettem úgy, hogy azok egy része hivatalosan korrepetálás volt a gyengébb tanulók számára, a többi pedig az ún. minőségi korrepetálásra maradt.

Az iskolai korrepetálások megítélésével kapcsolatban nagy eltéréseket mutat a gyakorlat. Mikor hasznosak? Mikor üresjárat? Tapasztaltam, hogy orszból például a gimnázium első évében sokan korrepetáltatják magukat. Ennek

oka az, hogy a gimnáziumban elért érdemjegyek rosszabbak az általános iskolai orosz jegyeknél. A javítás érdekében valóságos kapmány indul meg: a tanulók egy része (nem a legszorgalmasabbak) áltatja magát a részére intézményesen biztosított reménnyel tévesen, miszerint, ha eljár a korrepetálásra, egyszeriben megoldódnak nehézségei anélkül, hogy fáradságába kerülne.

De meglepő a jó oroszos, szorgalmas tanulók tömeges részvétele a korrepetálásokon. Ezek a tanulók a szülőktől is fokozottan inspirálva nem is annyira tudásuk csiszolása végett, hanem inkább a minden áron jobb jegy reményében járnak. Hiszen legtöbbször az általános iskola és a gimnázium közötti különbségből eredő kezdeti nehézségekről van szó. Röviden: jóval több tanuló jár korrepetálásra, mint amennyinek ténylegesen szüksége lenne rá.

Természetesen a francia nyelvi korrepetálásra bárki eljőhetett, de arra törekedtünk, hogy a tanórán a nyelvelsajátítás intenzitása olyan legyen, amely után valóban csak azok járnak a foglalkozásokra, akiknek nehézségeik vannak. (Megjegyezzük, hogy még ezeknek a tanulóknak a képessége is lehetővé tette a gyakorláson túl az ismeretek bővítését.)

Sok élményt ígért a minőségi korrepetálás. Az ide jelentkező öt tanulónak elvként tüztük ki: csak akkor van értelme a munkálkodásuknak, ha rendszeresen eljárnak a foglalkozásokra. A közös külföldmunkára vállalkozó tanulók ismerték az érettségig tartó nyelvelsajátító programot. Így ismerték: különböző,

gyakorló tevékenységeket, az azokhoz tartozó feladatokat és a feldolgozásra szánt időkeretet. A tanulók részt vettek a témák összeállításában; bekerültek a tananyagba az őket érdeklő témák (pl.: a mindennapi élettel kapcsolatos társalgási, publicisztikai és szépirodalmi szövegek.) Délután használhatták a nyelvtani és egyéb feladatlapokat, a kézikönyveket, a hangszalagokat, a diaképeket, a hanglemezeket, az újságokat, amelyek a francia nyelvi szaktanteremben voltak elhelyezve. A tanulók személyesen voltak érdekelve a munkában, amit önállóan és csoportosan is végeztek. Például a publicisztikai szövegfeldolgozásoknál a témákra specializálódva több csoport alakult, amelyek folyamatosan számoltak be választott témájukról (autózásról, turizmusról, irodalomról, politikáról stb.).

A programfelosztással körvonalaztuk a nyelvelsajátító tevékenységek hálózatát, ezen belül a résztvékenységekhez tartozó anyagokat, eszközöket, módokat, tehát mondhatni, sikerült a programot strukturálni. Így kialakult az ún. oktatócsomagrendszer.⁵⁵ (Megjegyzendő: a tematikus csomagok összeállítása nem kevés gondot jelentett, mivel nem mindig sikerült megszerezni a szükséges anyagokat, eszközöket. Ennélfogva teljesnek nevezhető csomagot tulajdonképpen csak ritkán tudtunk "összehozni").

(Most a példa kedvéért vázlatosan leírunk egy, a mindennapi nyelvhez tartozó téma "csomagját":

| téma | szituáció | komm.módja | komm.fajta | eszköz |
|------------|--|-----------------------|------------|------------|
| étteremben | 1. hely keresés, felvilágosítás, kérés | tárgyalás, konfliktus | dialógus | HD sorozat |

=====

| | | | |
|-------------|-----------------------|----------|------------|
| 2. rendezés | tárgyalás, konfliktus | dialógus | HD sorozat |
|-------------|-----------------------|----------|------------|

=====

| | | | |
|----------------|-------------------|-------|------------|
| 3. tájékozódás | olvasás, megértés | étlap | írásszóveg |
| étlapról | | | |

=====

| | | | |
|-----------------|-----------------------|-----------|------------|
| 4. vendégelátás | a/információ, elemzés | újságcikk | írásszóveg |
|-----------------|-----------------------|-----------|------------|

| | | | |
|------------|-----------------------|------------------|------------|
| Franciában | b/tárgyalás, érzelmek | dialógus, riport | hangszalag |
|------------|-----------------------|------------------|------------|

=====

A tanulók, csoportokat alkotva, tetszésük szerint választották a szituációkat a hozzájuk tartozó anyagokkal. A feldolgozás eredményeiről, alkalmazás formájában (szerepjátékkal, feladatmegosztással) beszámoltak a többieknek, akik beleszólhattak, kérdéseket tehetek fel. Majd a többi csoport anyagára került sor. A kiscsoportos munka értékei közül az egyik legfontosabb: az állandó

mindenkit érintő kommunikáció.

Az első évben a beszélt nyelv fokozására, a tárgyszorgásra fektettük a hangsúlyt. A "Voix et Image" teljes képe és hanganyagát vettük heti kettőre a tanulók idejétől függően néha több órában. Nyári, otthoni olvasásra jó anyagnak bizonyult a Tankönyvkiadó gondozásában, Tátray Barna válogatásával megjelent érdekes, változatos témájú könyvecske, a "Lecture de tous les jours," amely megfelelt a tanulók nyelvi színvonalának. A kiejtés csiszolására Monique Léon: Exercices systématiques de prononciation française I. kötetéhez készült eredeti hangszalgot hallgattuk, ami egészen az érettségiig napirenden maradt.

A beszéd fejlesztésére sokszor alkalmaztuk a posztotáblát. Közlünk néhány alkalmazási variációt. A figurák elhelyezésével egy kommunikációs szituációt ábrázoltunk, amit megneveztünk, például: "A férfi az utcán van." (L'homme est dans la rue.), majd a tanulók állításokat mondtak pl.: C' est un homme, stb. Egy jel táblára helyezésével utaltunk az időre a tanulók bővítették az állításokat az idő megnevezésével. Növeltük a személyek számát női figura elhelyezésével. Ezuttal vele kapcsolatos állítások következtek. A további menet szerint a tanulók cserélgették a személyeket, s felváltva helyettesítették be azokat a mondatba. A két személy használata nyelvtani ismeretek gyakorlására is jó volt: a névelők és a személynévmás cserélgetésével, az állítmány váltakozásával.

Az esemény tetszőlegesen bővíthető, pl.: a személyek tulajdonságaival. Ezzel lehetővé vált a nemek közti különbségek ismertetése, illetve gyakoroltatása. Az egyszerű állításoktól eljutnak a tanulók a bővített állításokig, fogalmakat, állításokat tudnak megcserélni, illetve azok sor-

rendjét megváltoztatni, eközben nyelvtani szabályokat is mernek meg, és megszilárdítják azok használatát.

A szókincs-gyűjtés terén a fokozatosság elvének betartásával mégis jelentős gyarapodást értünk el; az iskolai témák megszokottsága a figurák variálásával kelően szinesíthető, ami jól motiválja a tanulókat. Sőt, szakítva a hagyományokkal, a kevés szóra épülő francia beszédet, már korai szakaszban, az időhasználat szélesítésével teljesebbé tettük úgy, hogy az egyszerű jelen idejű mondatokat áttettük múlt és jövő időbe is. Ily módon kevesebb igével megoldható az igemódok tanulása is. A hagyományos eljárások szerint a nyelvet tanuló csak a második-harmadik évben tanulja a múlt vagy a jövő idejű igealakot, igemódokat, ami a nyelvhasználatot eleve több évre tolja ki. Ez az életben kínálkozó társalgás élményétől fosztja meg a tanulót, vagy éppen örökre elveszi a kedvét a nyelvtanulástól.

A későbbi években olyan gyakorlatok is szerepeltek, amikor egy-egy szituációban a szereplők különbözők beállítódásából eredő érzelmi megnyilvánulások nyelvi kifejezésére került sor. Az ilyen gyakorlatok összeállítására a Le Français des Le Monde több tanulmánya szolgált alapötletül.⁵⁶

A második év elején átvettük a tanulók nyári olvasmányait, fordításait, s elvégeztük a szükséges javításokat. Folytattuk a "Voix et Image"-t, amelynek mintegy 13-15 lekeje volt hátra. Hasznos olvasmány élményt kínált a könyv nyitott szövegű ujság, a "Passe-Partout" és a kis szókészlettel íródott Hachette-könyvek, valamint a hasonló szovjet kiadású segédkönyvek. Ezekből került ki a tanulók állandó házi, illetve nyári olvasmánya. De belekezdünk

az Iskolatévé: Valentine en voyage című szórakoztató anyagába úgy, hogy a gyerekek lehetőség szerint megnézték a vasárnap sugárzott műsort, amit aztán közösen megbeszéltünk.

A harmadik évben megváltunk az adaptált szövegtől, csak eredeti francia nyelvű szövegekkel foglalkoztunk. Ujabb anyagra tértünk át: egy továbbképzés alkalmával az OPI-tól kapott "La France en direct" három kötetéhez tartozó hanganyag jó részét is sikerült megszerezni; ujszerű, módszertani ötletekben gazdag nyelvleckéit szemmel láthatóan élvezték a tanulók.

A kitartó öt tanuló közül ketten az órarendi okokból részükre "biztosított" lyukasórákat is kihasználtak: a Zeneműtárban a hallás utáni értést erősítő hallgatók a Somorjai féle francia nyelvkönyvhöz készült lemezeket, amelyek szókincse az eredeti tanulás alapján ismerős volt számukra.

Ekkor már a tanórak programjában szerepelt a publicisztikai szövegek feldolgozása. A tanulók rendszeresen böngésztek a megyei könyvtár olvasójában a L'Express című hetilapot és a L'Humanité. Az újságcikkek feldolgozásával elértük, hogy a tanulók megismerkedtek a publicisztikai nyelvvel, a sokrétű támválasztás révén a mindennapi nyelvvel is. Az önálló munkát igénylő feldolgozás során a következő feladatokat oldották meg: néma olvasás, szótárazás, szövegtömörítés.

A cikk bemutatása ún. kiselőadás formájában történt. A felkészült tanuló előre felírta a táblára témájának legfontosabb kifejezéseit, szavait, amelyeket szómagyarázatokkal bővített. Az ismert szavakból álló magyarázat alapján a többi tanuló következtetni tudott az előadás témájára.

Az előadó tanuló hangos kifejező olvasással ismertette a terjedelmében rövidebb cikket. Az olvasás esetenkénti megismétlése során a tanulók globálisan értették a szöveget, majd annak részekre bontása következett. Ekkor került sor az új kifejezések tárgyalására. Az új ismeretek pontosítása után a tanulók ismét meghallgatták a szöveget, s közben kiegészítették az előző felolvasás alatt készített jegyzeteiket. Kérdéseket tehetett fel az előadó is a tanulók is, végül a szaktanár is. A hibajavítások is ebben a szakaszban történtek általában csak zavaró értelmetlenség esetén.

Kérdésfelelet nyomán a vázlatkészítés következett, a vázlat nyelvi gerincét az új kifejezések alkották. Többféle tevékenységet lehetett végezni a feldolgozott szövegekkel; szövegreprodukálást, a leírt kifejezésekkel mondatok alkotását, fordítást szóban és írásban. Ezekre a nyelvhasználati tevékenységekre a következő alkalommal került sor, majd néhány hét elteltével a magyarra írásban lefordított szöveg emlékezet utáni visszafordítását végezték el a tanulók.

A programból a szépirodalom sem hiányzott. Négyen választottak egy-egy elbeszélést mai francia szerzőktől; szótárazták, fordították a szöveget, időben készülve a megyei KISZbizottság által kiírt fordítói pályázatra. A nyelvileg nehéz részeknél, a magyarra finomításnál magam is közreműködtem ez szakmailag izgalmas, szaktanárt is fejlesztő elfoglaltság volt.

A fordítási verseny helyezéseim tanítványaim osztottak. Ime a sorrend és a lefordított művek:

1. P. Zsuzsanna • Emmanuel Roblès: L'homme à l'oeillet (A szekfűs ember) 7
2. F. Erzsébet • Roger Chateauneu: Les larmes (A könnyek)
3. K. Zsuzsanna • Bernard Clavel: Joseph, le maréchal ou l'homme qui avait perdu ses mains (József, a kovács, avagy az ember, aki elvesztette kezeit)
4. H. Anikó • Georges Coulonges: L'accordéon et les étoiles (A harmonika és a csillagok)

A nyelvtani gyakorlatok sem maradtak el a foglalkozásokról: az 1974-es párizsi tanulmányutamról rengeteg különböző szintű és fajtájú feladatlapot hoztam: automatizációs feladatlap, mikrotársalgások, stiláris gyakorlatok, egyéb szövegek, amelyeket gyakorlásra is, de a tanulói teljesítmény mérésére is használtunk.

Ilyen gyakorlatokat nemcsak írásban, hanem szóban is végezhattünk, mivel a La France en direct anyaga jó lehetőséget kínált erre. (A nyelvi automatizációt, bizonyos paradigmák, strukturák rögzítésére a nyelvelsajátító folyamat egyes szakaszaiban hasznosnak tartjuk.)

A strukturális nyelvtani gyakorlatokat magnószalagról végezték a tanulók. Ez erősítette a beszédértést, az idegennyelvi gondolkodást, a nyelvtanilag helyes francia

beszédet. Követni kellett a beszédtempót, ami az élő 7
 beszéd ritmusának felelt meg. A gyakorlandó beszédtype
sok között szerepel: párbeszéd, kérdés-válasz, behelye-
 tesítés, mondatbővítés, kérdésállítás. A beszédtevékeny-
 ség közben a tanulók alkalmazták a francia grammatika
 beszélt nyelvi szabályait. A gyakorlatok végzését bizo-
 nyos zajeffektusokkal nehezítettük (zene, lépések, más
 beszéd). Ez elősegítette a tárgyszövegre való koncent-
 rációt. (Az életben csak egészen ritkán fordulnak elő
 zajtól izolált beszédhelyzetek.)

Három évi tanulás után elérkezettnek látszott az i-
 dő, hogy a tanulók kipróbálják tudásukat egy összetett,
 a tanórai általános követelményszintnél magasabb vetél-
 kedőn; ebben az évben megrendeztük a francia nyelvi
házi-versenyt.

A versennyel egy kis vizsgahangulatot is éreztetni
 akartunk a tanulókkal. Felkészülésnek szántuk az érette-
 ségre, illetve azok számára akik ekkorra már bejelene-
 tették pályaválasztási szándékukat az egyetemi, főise-
 kolai felvételikre.

A versenyre, harmadikos tanítványaim mellett jelentő-
 keztek negyedikesek (őket egy kolléganő tanította T.
 Gy.), és hasznosnak véltem a részvételt néhány tehetsé-
 ges második tanulónak, akiknek képességét a részüke-
 re külön indított minőségi korrepetáláson jobban megis-
 merhettem.

A háziverseny tematikája a következő volt:

1. Írásbeli • nyelvtani teszt (negyedikes anyag nélkül), fogalmazás
2. Szóbeli • a/ mindenkinek ugyanazon szöveg reprodukálása
 • b/ ismeretlen szöveg olvasása
 • c/ ismeretlen szöveg hallás utáni megértése, értelmezése, illetve a tartalom visszaadása (eredeti francia nyelvű szöveg ment magnóról)
 • d/ beszélgetés előre megadott témákról.

Az április végén megrendezett versenyt, amelyen 12 tanuló vett részt, a harmadikos K. Zsuzsanna nyerte meg egy negyedikes tanuló előtt. A harmadik F. Erzsébet lett, de a többi tanítványommal is elégedett voltam. A verseny nemcsak a tanulók számára volt hasznos; a sokrétűen lemért teljesítmények a szaktanárnak is megmutatták az addig végzett munka eredményét, a tanulók tudásszintjét. Különösen biztató volt a felvételigre készülő tanulók hallás utáni beszédértése és a nyelvtani teszttel elért pontszám.

A negyedik osztályra • a pályaorientáció következő^{an} tében • három^{an} maradtak a minőségi korrepetáláson. Vee

lük intenzív munka kezdődött. Heti két órában a követő kezdő anyagokkal foglalkoztunk; továbbra is dolgoztunk a "La France en direct" auditív nyelvtani gyakorlataival; a fordítás gyakorlására változatos témáival ott volt a "L' Express", amely egyben a szókincs, a kifejezőképesség bővítését is szolgálta. A társalgási témákat gazdagítottuk, részletesebbé tettük; irodalmi anyagot állítottunk össze, amelyet a tanulók el is tudtak mondani. Ehhez a Tankönyvkiadó: Petite anthologie de la littérature française című kézikönyvét használtuk. Az nyelvtani ismeretek elmélyítésére s fejlesztésére a Mauger II. kötetét tartottuk a legalkalmasabbnak, amit a negyedik év végére, zömében, sikerült is átvennünk. Megismerkedtek a tanulók a francia tagozatos osztályok nyelvkönyveivel, egyrészt tájékoztatásul, másrészt, ezek a könyvek a témák összeállításához alkalmas szöveget és sok hasznos strukturális nyelvtani gyakorlatot kínáltak.

Ebben a szakaszban, ilyen nagy anyag elvégzéséhez különösen előtérbe került a tanulók rendszeres önálló munkája.

A háziversenyt akkor értékelte igazán tanuló és tanár, amikor híre jött, hogy a hosszú évek óta először a francia nyelv is szerepel az országos tanulmányi verseny programjában.

A nyelvelsajátítás és használat egyik fontos formája az erre való felkészülés és az írásbeli dolgozatok megírása, ami már önmagában hasznos előjátéka a felvételi vizsgának.

A felkészülés első lépéseként összegeztük a nyelv tanulás különböző területein eddig végzett munkát, és

előre tervezve önálló szövegelmondásra alkalmas szövegeket kerestünk. Végighallgattuk szerény francia nyelvű magnó és lemeztáram "irodalmi hanganyagát", és közösen kiválasztottuk kinek-kinek a legmegfelelőbbnek vélt szöveget. A tanulók megkapták a hangszalagokat és a szövegeket.

A monológ betanulása nem volt haszontalan, mivel az első, az írásbeli fordulóban magas pontszámot elérő két tanuló bekerült a tanulmányi verseny országos döntőjébe, ahol inkább a szóbeliség dominált. (Az első fordulóban tapasztalatszerzés céljából a 2. harmadikos tanítványom is részt vett.)

Az országos döntőn mindkét tanuló szépen szerepelt: K. Zsuzsanna hetedik lett, ami egyben "belépő" is volt a francia szakra.⁵⁷ (Oroszból sikeres felvételi vizsgát tett, és bekerült a József Attila Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karára.) A másik tanuló tizenharmadik lett.

Vele, az első, sikertelen felvételi után ekkor már iskolán kívül tovább folytattuk a megszokott "minőségi korrepetálást". Egy évvel később ő is bejutott a szegedi Bölcsész Karra, magyar-francia szakra.

4. Szakkör

A tanórán kívüli tevékenység korábban már részletesen kifejtett célkitűzéseinek jelentős részét a szakköri munka során véltük megvalósíthatónak (ismeretszerzés, önálló munka, kutatás stb.). Ugy gondoltuk, hogy itt nagy lehetőség nyílik az elmélyült szövegelemzésre, s talán

sikerül rávezetni a tanulókat a mű és a kor összefüggéseinek tisztázására. De legfőképp azt reméltük, hogy sikerül majd kulturtörténetet adni, tehát egy rendszert, az egyes irányzatok jellemzőivel és kronológiai összefüggéseivel, kitérve a társtudományok megfeleléseire. Meggyőződésünk: egy rendszer értéke és értelmezése segít abban, hogy el tudjunk igazodni bármely más, még tartalmában is eltérő rendszerben.

A francia nyelv iránti érdeklődést, az előbbieken tárgyalt "népszerű" foglalkozások ~~és~~ teljesítve a motivációs rendeltetésüket ~~és~~ tovább fokozták. Az irodalmi szakköri munkára hajlandóságot mutató tanulóknak az első év végén vázoltam a szakkör tartalmára, felépítésére vonatkozó elképzeléseimet, s úgy váltunk el, hogy a következő tanév elején megadják a végleges választ.

Tizennyolcan jelentkeztek a Francia Kultura elnevezésű szakkörbe. A leggyengébb tanulók természetesen nem jöttek, a közepesek közül is csak az értelmesebbek. A többség kedvenc tantárgyával szeretett volna mélyebben megismerkedni, az irodalom szeretete is vonzotta őket. Néhányuk a jövendő életpályára készülés egyik fontos szakaszának tekintette a szakkört.

A második év elején a leendő szakköri tagoknak részletesen ismertettem a közös munka terveit, és külön hangsúllyal felhívtam a figyelmüket néhány alapelvre: a szakköri tagság nem egyévre szól, arra kell törekedniük, hogy lehetőleg egész tanulmányi idejük alatt (tehát az érettségig) folyamatosan dolgozzanak, mert így lesz teljes a nekik szánt kép, így lesz hasznukra a megismert anyag, és nem vész kárba a munkára fordított idő.

(A három évre tervezett tematika összeállításánál figyelembe vettük a tanulók elképzeléseit is; praktikus javaslataik, olvasmányélményeik vagy éppen vágyaik alapján bekerültek bizonyos témák a tervbe. (pl. a francia nyelvű szövegolvasás folytatódott a második és a harmadik évben is, de sok esetben a jellemző regények közül is ők választották ki az elemezni kívánt művet.)

Az anyag összeállításának voltak objektív feltételei is; milyen kézikönyvek, mely művek, milyen irodalom található a megyei könyvtárban. Ezt a könyvtárban előzetesen felmértük. Ehhez, de az egész szakköri munkához is nagy segítséget kaptunk a könyvtár dolgozóitól; az anyag kiválasztásában és biztosításában, a vonatkozó irodalom megrendelésével, a referátumhoz anyagot kereső szakkörösök messzemenő tájékoztatásával.

Bár a szakkör indoklásával vásároltunk francia nyelvű könyveket az iskolai könyvtár számára, ennek elenére nem állt rendelkezésre az elképzelt, kellő számú szöveg. A szakkörre készülés egyik fontos mozzanata volt a saját könyvtáramban meglévő szövegek gépelése és sokszorosítása. (Néhány minta a 2. számú mellékletben.)

Az első szakköri foglalkozáson a hároméves terv felvázolása után elkészítettük az első év pontos munkatervét, megbeszéltük a foglalkozások formáját, a munkamódszereket. A tanulókat érezhetően meglepte a hagyományos iskolai módszerektől való eltérés, bár nem volt kedvük ellenére; többen vágytak arra, hogy megpróbálkozzanak az órákon nem igen gyakorolt, az egyén számára kedvezőbbnek vélt önkifejezési formákkal. Ezen óhajok elfogadása természetesen nem ütközhetett akadályba,

s a tanulók önkéntes társulásába a tanítási órán még á-
óhatatlanul meglévő alárendeltségi szellem sem fért be
és itt csakis a tudás adhatott tekintélyt.

A téma és a feladatok ismeretében a tagság meg-
választotta a szakkör titkárát és a jegyzőt. Az első tit-
kár a már dolgozatokat, főleg történelmi témájú pályamun-
kákat irogató P. Zsuzsanna lett. Ő később, indokoltan,
régész terveire hivatkozva lemondott F. Erzsébet javára,
aki teljes lendülettel irodalmárkodott, készülve a francia
szakra, s akit a tagok szívesen elfogadtak. F. Borbála
mint jegyző a szakköri naplót írta; három év alatt sok
érdekesség került be a naplóba; őrzí a szakkört meg-
látogató bezonsai vendégek bejegyzését is.

A szakköri foglalkozásokat általában októbertől
május közepéig tartottuk meg, kéthetenként, többnyire
keddi napon, kétórás időtartammal. Amikor ismertetjük a
szakkör hároméves tematikáját, az éves munkatervekben
csak a fő témákat adjuk meg időrendi sorrendben, az
időpontokat csupán a harmadik számú munkatervben je-
löljük, mivel a negyedik osztály időrendi beosztása némi
változást igényelt az előző, hosszabb ideig tartó két
évihez képest.

A "Francia Kultura" szakkör tematikája három évre:
=====

I. Franciaország külső arculata
=====

1. A föld és az emberek • Éghajlat • A nép
2. A francia lelkület nyomában • Vérmérségklet •
Jellem • A francia észjárás • Személyiség
3. A francia nyelv
4. Párizs • Története • Jellegzetessége •
Városrészek
5. Franciaország tájegységei

II. A múlt tanúságai
=====

1. A kezdeti korszak
2. Középkor • Hűbériség • Román művészet •
Gótika
3. Ancien Regime • Renaissance és humanizmus •
Barokk • XIV. Lajos százada • Klasszicizmus •
Felvilágosodás százada
4. A francia forradalom utáni helyzet • Császárság • Francia polgárság • Romantika •
Realizmustól a szürrealizmusig • A 3. Köztársaság

III. Kulturális élet

1. Szellemi alapok • Vallás és világi élet •

Filozófiai ábrondés

2. Oktatás és nevelés • Szervezeti felépítés,

módszerek

3. Tudományok,

4. Művészet és irodalom • Könyvkiadás •

Színház, film, tánc, muzsika

5. Hírközlés • Sajtó, rádió, televízió • A francia

kultúra a világban

IV. Politikai élet

1. Államstruktúra • Ügyintézés • Közügyek •

Polgári élet

V. Gazdasági élet

1. Pénzügyi és gazdasági szervezés • Mezői

gazdaság • Ipar és technika • Közlekedés,

szállítás

VI. Szociális helyzet

1. Népeség • Munka • Család és Otthon •

Városi élet

Az anyag feldolgozására tervezett idő: 3 év • 3x30 óra.

Az anyag témák szerinti megoszlása tervezett időben:

- | | | | | |
|----|-----------------------|----------|----------|----------|
| 1. | • Fr.ő külső arculata | } 1. fok | } 2. fok | } 3. fok |
| | • Mult tanuságai | | | |
| | • Kulturális élet | | | |
| | • Politikai élet | | | |
| | • Gazdasági élet | | | |
| | • Szociális helyzet | | | |

2. Szövegolvasás • elemzés 1. 2. 3. fok
 • stílusgyakorlat

3. Referátumok irodalmi művekről, vita:

- | | | |
|--------|------------------|----------|
| XVIII. | századi irodalom | • 1. fok |
| XIX. | " " | • 2. fok |
| XX. | " " | • 3. fok |

Az első évi munkaterv témái a XVIII. sz. irodalmából:

1. Les salons • Les Bureaux d'esprit

1. Mme de Lambert; 2. Mme de Tencin

Les salons philosophique

1. Celui de Mme Geoffrin; 2. Celui de Mme Deffand; 3. Celui de Mme Lespinasse

2. Marivaux (1688-1763): Le Vie de Marianne
(1731-1741)
Le Paysan parvenu 1735-1736
Le Jeu de L'Amour et du Hasard
1730 "marivaudage"
3. Montesquieu (1689-1755): Les Lettres persanes
1721
L'Esprit des Lois 1748
4. Lesage (1668-1747) (Le Sage): Turcaret 1709
Le Diable boîteux
Gil Blas 1715-1735
5. Prévost (1697-1763): Manon Lescaut 1731
6. Voltaire (1694-1779): Essai sur les moeurs 1756
Zadig-1747
Candide 1759
7. Diderot (1713-1784): La Religieuse 1760
8. Rousseau (1712-1778): Julie ou la Nouvelle
Héloïse 1761
L'Émile 1762
Discours sur l'origine
de l'inégalité 1755
Le Contrat social 1762

9. Beaumarchais (1697-1763): Le Barbier de Séville 1775
Le Mariage de Figaro 1778
10. Ch. de Laclos (1741-1803): Les Liaisons
dangereuse 1782
11. L'Encyclopédie 1751-1773 des passages

A második évi munkaterv témái a XIX. sz. irodalmából:

1. Romantika é a kor történelmi feltételei
é irodalmi irányzatok
2. Chateaubriand é Génie du Christianisme,
szemelvény
3. Lamartine é Méditations; Le Lac
4. A. de Vigny é La mort du loup, részlet
5. V. Hugo é Fonction du poète
é Notre-Dame de Paris, roman
6. Balzac é Illusions perdues
7. Stendhal é La Chartreuse de Parme
8. Flaubert é Madame Bovary
9. Baudelaire é L'Albatros
10. Verlaine é Chanson d'automne
11. Rimbaud é Voyelles
12. Maupassant é novellák
13. Zola é Germinal, roman

A harmadik évi munkaterv témái a XX. sz. irodalmából:

Szeptember 3. hete: 1. foglalkozás

Az évi program megbeszélése, a feladatok személyre szóló elosztása és értelmezése, a francia nyelvvel kapcsolatos nyári élmények ismertetése.

Október 1. hete: 2. foglalkozás

Franciaország XX. századi történelmi tablója
Sajtóbeszámoló, Proust művészetéről.

Október 3. hete: 3. foglalkozás

A. Gide: A Vatikán titka. Sajtóbeszámoló.

November 1. hete: 4. foglalkozás

A. Malraux: Az ember sorsa

November 3. hete: 5. foglalkozás

Sartre és az egzisztencializmus. A Tisztelesség tudó utcalány • elemzés. Sajtóbeszámoló.

December 1. hete: 6. foglalkozás

Camus egzisztencializmusa, összevetés Sartre filozófiájával. A francia iskolarendszer.

December 3. hete: 7. foglalkozás

Ionesco és az abszurd színház; A Kopasz énekesnő • elemzés.
Sajtóbeszámoló.

Január 3. hete: 8. foglalkozás

Beckett: Gedóra várva. Sajtóbeszámoló.

Február 1. hete: 9. foglalkozás

Aragon munkássága. A francia zene.

Február 3. hete: 10. foglalkozás

Semprun: A nagy utazás. Sajtóbeszámoló.

Március 1. hete: 11. foglalkozás

R. Merle: Az üvegfal mögött. Képzőművészet.

Március 3. hete: 12. foglalkozás

A francia "új regény". a XX. századi irodalmi élet. Sajtóbeszámoló.

Április 3. hete: 13. foglalkozás

A francia politika fő kérdései a XX. században.
Sajtóbeszámoló.

Május 1. hete: 14. foglalkozás

A francia film- és színházművészet, sport.
Az évi munka értékelése.

A foglalkozások menete, az alkalmazott módszerek és a szakköri munka pszichológiai vonatkozásai

A szakköri tematika felépítése azt kívánta, hogy minél kedvezőbb hatásfok érdekében egy és ugyanazon összetételű társaság dolgozza fel az anyagot. A kezdeti tizenhét tagos létszám a különböző pályák iránti érdeklődés és felkészülés következtében a IV. osztályra tízenkettőre csökkent. Ez nem befolyásolta károsan a folyamatos munkavégzést. A későbbiek során alsóbb évfolyamosok is szerettek volna bekapcsolódni a munkába; a harmadik év (harmadik fokozat) foglalkozásaira néhány másodikos tanuló el is járt. Mivel a többség ekkor negyedikes volt, így a nem azonos előképzettség miatt az irodalmi vitákban a másodikosok inkább megfigyelőként vettek részt. Más feladatokat viszont: tájékoztatókat, beszámolókat szívesen vállaltak, és lelkiismeretesen fel is készültek.

A foglalkozásokat a titkár vezette, de előtte megkapta a szükséges utmutatásokat. A foglalkozások az irodalmi témákból készített referátumokra, illetve korreferátumokra épültek; az év elején mindenki választott magának egy referátumot és egy korreferátumot. Ezen kívül a tagok elosztották maguk között az ismertetéseket, tájékoztatókat, sajtóbeszámolókat, majd a vállalt feladatokat beosztottuk pontos időrendbe. Így mindenki nyugodtan készülhetett. A munka legfőbb követelménye volt: kijelölt műveket mindenkinek el kellett olvasni függetlenül attól, hogy készült-e dolgozattal, vagy sem, hisz olvasmányélmény nélkül nincs alapja a vitának. Természetesen előfordult, hogy valaki elfogadható indokot hozva nem tudta elolvasni a művet adott időpont

ra. Ilyenkor az illető tanuló érezte magát a legkellemetlenebbül, mert éppen a kedvelt beszélgetésből rekesztette ki magát, és belső kényszerből indítva igyekezett pótolni az elmulasztott élményt.

A szakkör első évében (a tanulók másodikosok voltak) sok időt fordítottunk a módszerek, a formák kialakítására; meg kellett magyarázni, mi a referátum, mi a korreferátum. A példa kedvéért irtam egy referátumot, amelynek felolvasása közben felhívtam a tanulók figyelmét a dolgozat felépítésére, a szervezetre, a dolgozat logikájára, a következő munkamódszerre.

Ez a munka lassan, állandó csiszolások közepette érett be; a gimnázium negyedik évében már többségében érezték és értették a művet, a szöveget, az író szándékát, a tanulók többségéből birtokában voltak az elemzéshez szükséges formai ismereteknek, rendelkeztek egyfajta logikai készséggel.

Milyen legyen az idegennyelvi szakkör "nyelve?" Ez a kérdés gyakran vált ki heves vitát a szaktanárok körében. A mi esetünkben a referátumok, a korreferátumok mindig magyarul íródtak, és a vita is az anyanyelven zajlott. Ugyanis lényegesnek tartjuk, hogy a tanulók és eszmékről lévén szó és értsék is, ami hallanak, tudják és tanulják meg önmagukat szabatosan kifejezni, az ismeretek értelmezve rakódjanak le fejükben. De a francia nyelvet is biztosítani kívántuk valamiképpen. Erre szolgáltak a francia nyelvű szövegolvasások, illetve a nyelvtudással arányosan, a fokozatosan dőlő francia nyelvű szövegmagyarázatok. Az ismertetések, a beszámolók "hivatalos" nyelve később, a harmadik szakköri év végére a francia lett, de szükség esetén a magyar oldotta fel a értelmetlen

(pillanatokat.)

A foglalkozásokat a titkár nyitotta meg franciául, és ismertette a programot. Majd felkérte a referáló tanulót, hogy olvassa föl dolgozatát. Ezt követte a korreferátum, amelynek hangzása után a titkár vezetésével megkezdődött a vita. A vitában én is részt vettem, de inkább kérdésekkel, rövid megfogalmazásokkal, megállapításokkal igyekeztem a téma kívánta logika helyes irányát tartani, hogy végül a tanulók maguk summázhassák a problémakör lényegét. Ez nem mindig sikerül, ilyenkor volt szükség a tanári összefoglalóra.

A foglalkozások menetét gyakran változtattuk: éneklés, zenehallgatást iktattunk be, diaképeket, reprodukciókat vetítettünk. Beszámoltam francia tanulmányutamról, meghallgattuk F. Erzsébet franciaországi élményeit, és felolvasásra kerültek a fordítói pályázatra készített műfordítások is.

A tárgyalt kor történelmi tablójának ismertetésére (az események krónológiai rendbe helyezésével) minden évben rögtön a második foglalkozáson sor került. A későbbiek során ez a füzetekben is vezetett tábló kibővült az eszmei áramlatok, az irodalomtörténeti és a művészeti vonatkozások rendszeres bejegyzésével. Így, a munka végeztével a tanulók a vizsgált korok átfogó kulturtörténeti képével rendelkeztek.

Szólni kell a szakköri munka pszichológiai vonatkozásairól is. A tanórákhoz képest kötetlenebb forma, a körbeült asztalnál folytatott beszélgetések, a társak ösztönző hatása a személyiség alakulásának, fejlődésének is mozgatója volt.⁵⁸ Az ismeretek gyarapítása mellett, közelebb jutva a pedagógiai célokhoz, felszínre kerültek a tanítás

nyok egyébként rejtett tulajdonságai.

Az osztályozás nélküiség is felszabadította őket. Éreztek, hogy kísérletezhetnek, dolgoztatás során megpróbálkozhatnak olyan fordulatokkal, fogásokkal, amelyekre a tanórán nem mertek vállalkozni.⁵⁹ A referátumok tárgyszerű, részletes elemzése tudatosította a tanulóban hibákat, és azok ismeretében könnyebben szabadulhattak meg tőlük. Arra biztattam a gyerekeket, hogy merjék vállalni és végigvinni jól átgondolt logikai elképzeléseiket, "valahonnét" jussanak el "valahová" úgy, hogy a lépések önnön rendszerükben feltétlen legyenek következetesek. Említésre méltónak érezzük E. Zsuzsanna esetét. A halkszavu leány éveken keresztül szürkeszöveges dolgozatokat irt irodalomból. Hogy vannak jó gondolatai, az a szakkörben is csak fokozatosan derült ki. Sokat olvasott, megfogadta a tanácsokat. Felszabadult, tájékozottságról árulkodó érettségi felületével kellemes meglepetést szerzett magyartanárának. És a ráadás, a megnyugtató igazolás: eredményes felvételi vizsgájával bekerült a Kaposvári Tanítóképző Főiskolára.

Ahhoz, hogy miért adatok alapján is értékelhessük a teljesítményeket, félévkor és évvégén rendszeresen teszteket irtak a tanulók. A tesztek csupán arra szolgáltak, hogy az elsajátított ismeretekről a tanulók saját maguk is megbizonyosodjanak. Ezeket az ún. műveltségi teszteket pontoztuk. Ugy érezzük, hogy a vidám hangulatban lezajlott akciók, a tesztek megválaszolása fejlesztette a tanulók egészséges becsvágyát. (A mintatesztet a 3. számú melléklet tartalmazza.) Az évközi referátumokat is minősítettem a magam számára; azok évvégi rangsorolása és bizonyára a dolgozatokat követő elemzés is segített ebben a többenre megegyezett a tanulók értékitéletével.

Az évi szakköri munkát a közösen elvégzett értékeléssel és az iskolai költségvetés jóvoltából mindenkinek jutó jutalomkönyvek átadásával zártuk.

A szakkör és az iskolai közösség kapcsolata

A foglalkozások nyitottak voltak; a szakköri titkár a franciaórán havonta tájékoztatta osztálytársait a szakkör következő témáiról. Néha előfordult, hogy "idegenek" is részt vettek a foglalkozásokon. A közösség nem lehet meg anélkül, hogy tagjai ne ismerjék egymás értékeit. A szakköri tagok eredményeit, a jó dolgozatokat, a műfordításokat ismertettük a tanórán a franciát tanuló csoport tagjaival. (A francia nyelv a III. osztálytól fakultatív tárgy volt T. Gy.) Sőt, a nagyobb létszámú KISZ-alapszervezet is tudomást szerzett a szakkörös társak tevékenységéről.

A szakkörösök tartalmilag és a szervezés szempontjából is nagy lendítői voltak a második francia műsoros előadásnak. A szakkör az iskola kulturális életének fontos és megbízható megjele lett; tagjai a francia testvérvárosból az iskolába látogató vendégek értő házigazdáinak bizonyultak; francia nyelvű műsorok láthatóan meghatotta a vendégeket és kivívta elismerésüket. A műsort követő oldott hangulatu beszélgetés után a távozó delegáció tagjai elmondják, úgy érzik, hogy ez a kis találkozó is hozzájárult a Szekszárd és az 1925 óta kommunista vezetés alatt álló Bezons közötti kapcsolat elmélyítéséhez.

Jó szakmai együttműködés alakult ki a magyar irodalommat tanító kollégával; megbeszéltük a szakkörben átvett as

anyagot, kitértünk a tanulók nehézségeire, erényeire, fejlődésükre. Az információk bővítették a tanulók tudásáról, képességeiről szerzett ismereteit, gazdagította a tanulók személyiségéről kialakított képét. A szakköri tematika hasznosan illeszkedett a IV. osztályban a magyar tanterv világíró dalmi részéhez; a szakköri dolgozatok kiselőadások formájában helyet kaptak a magyarórán. A kolléga az érettségi tételek összeállításánál is figyelembe vette a témákat. A magyar szóbeli érettségin például az az érdekes véletlen fordult elő, hogy az egyik szakköri tag, Á. Attila éppen a szakköri referátumként feldolgozott Malraux-tételt húzta, amit nagyon szépen ki is fejtett.

V. fejezet

ELEMZÉS • KÖVETKEZTETÉSEK

1. Tanulmányi eredmények, adatok

Mivel a szakkör a különórai tevékenységek jelentős részét tette ki, tanulságait nem tárgyaljuk külön, hanem elemzését összekapcsoljuk az egész tanórán kívüli munka összegzésével.

Nem hiszünk a számok mindenhatóságában. Amikor mégis érdemjegyekhez, számokhoz fordulunk, azt nem azért tesszük, hogy a francia nyelvtudás szintjét bizonyítsuk. Ez inkább az egész különórai tevékenység több oldalú illusztrálását szolgálja.

Ha valamit is megtámogatni kívánunk a statisztikával, akkor az a túlterhelés antitézise: a tanórán kívüli különös munka nem rontotta a tanuló tanulmányi eredményét, nem vett el időt és energiát a nem franciával kapcsolatos életpályára igyekezőktől.

| | II. év | III. év | IV. év | érettségi |
|---|--------|---------|--------|-----------|
| Osztály évvégi tanulmányi átlaga: | 3,1 | 3,1 | 3,0 | 3,3 |
| Szakkörösök évvégi tanulmányi átlaga: | 3,4 | 3,3 | 3,2 | 3,6 |
| Osztály francia évvégi tanulmányi átlaga: | 3,4 | 3,8 | 3,6 | 3,8 |
| Szakkörösök évvégi francia átlaga: | 4,0 | 4,3 | 4,0 | 4,3 |

Megjegyzés: 1. Az osztály évvégi tanulmányi átlaga a magyar nyelv és irodalom, a történelem, az orosz, a francia, a matematika, a fizika, a biológia és a kémia tantárgyak érdemjegyeiből tevődik ki.

2. Nem mindegyik szakkörös érettségizett franciából, és nem szakköri tagok is érettségiztek franciából.

A statisztikai kép bővítéséért megemlítjük a szakkörösök életpályájának kezdeti alakulását az érettségi után.

Csak azokat a tanulókat vesszük figyelembe, akik az indulástól a negyedik év végéig szakköri tagok maradtak. A 12 tanuló közül: négyen tanítóképző főiskolára, ketten bölcsészettudományi karra, ketten dolgoznak, a többi négy tanuló pedig tanárképző főiskolára, műszaki egyetemre, jogtudományi karra, illetve közgazdasági egyetemre került.

Szűkebb szakmai szempontból (kizárólag a nyelv-elsajátító folyamatra gondolunk) az első helyre kíváncsok a legnyilvánvalóbb tényyszerűsége miatt a két tanuló bekerülése a bölcsészkar francia szakára. És szeretnénk hinni, hogy a többiek majd jogászként, mérnökként, tanítóként szakmájuk javára hasznosítják a tovább tökéletesítve nyelvtudásukat.

De a tanulást komplex művelődési folyamatként értelmezzük, amelynek eredményei is szélesebben jelentkeznek; hacsak a szakkörben elolvasott műveket nézzük; a külön foglalkozásokon részt vett tanulók olvasottsága, az "ünnepnap" kulturából szerzett ismereteik száma az "átlag" gimnáziumi tanulókhoz viszonyítva magasnak nevezhető. Ehhez hozzáadódik: a problémamegoldó gondolkodást fejlesztő elemzések, értelmezések, az alkalmazást segítő, önállóságot igénylő referátum és korreferátumszerkesztés, a kutatómunkában, a beszámolók és az előadások megtartásában szerzett jártasság. Tehát valamennyi tanuló műveltség tartalma bővült. Remélhetőleg, igényszintjük is emelkedett, s talán sikerült olyan szükségleteket, szokásokat kialakítani, amelyek segítenek eligazodni az élethelyzetekben. Ilyen értelemben véljük hasznosnak a különmunkát azok számára is, akik nem a felsőoktatásba, hanem a különböző munkas-

helyekre kerültek.

A tanulságokhoz tartozik az is, hogy a rend kevéért, hogy pl. a szakkört az iskolavezetés, szakfelügyelő, a kollégák soha nem látogatták, a szakköri munkáról hivatalos rófum sohasem kért tájékoztatást.

Mindent figyelembe véve úgy véljük, hogy a vállalkozásunk célkitűzéseinek megfelelően a tanórán kívüli nyelvelsajátító folyamat eredményeivel sikerült túlhaladni a tanórán elérhető nyelvhasználati szintet. Az 1978/79-es tanévben új tantervek szerint dolgoznak a gimnáziumban; ez azt a korábbi vélekedésünket igazolja, hogy az általános tantervű gimnázium eladdig szűk lehetőséget kínált a hatékony nyelvtanításra. Tehát, amikor megindítottuk és végigvittük a kifejtett stratégiát, tulajdonképpen e l é b e m e n t ü n k a központi intézkedéseknek.

2. A megoldás lehetőségeiről

Összevetésül néhány megjegyzést teszünk az általános gimnáziumi új francia nyelvi tanterv főbb elemeire vonatkozóan.⁶⁰ A tanterv tartalmilag, szerkezetileg kedvezőbb feltételeket kínál az előzőnél, kapcsolódó munkafüzet segíti a tevékenység fejlesztését. Negatívumai között említhetjük:

1. Az alkalmazás szintjén elsajátítandó maximális 1200

lexikai egység kevésnek látszik, főleg ha azt vesszük figyelembe, hogy az óraszám emelése előtt is ugyanennyi volt. A szakirodalomban a szükségesnek jelölt szókincs szám ennél jóval

magasabb. A Français fondamental ler degré, tehát az első fokozat szókincse 1400 szóból áll. Ehhez járul az élő beszélt és írott nyelv alapjait tartalmazó 2. fokozat; a kettő együtt 3000 szót és 200 nyelvjelenséget tartalmaz.⁶¹ Az államvizsgára kb. 7200 szavas szókincs kell.⁶²

2. Nem indokolt a II. évben a heti óraszám háromról kétfőre való csökkenése; ez hátrány a fakultative, továbbtanulók szempontjából, de mint alaptanfolyam kevés azok számára is, akik a II. év után nem választják a franciát.

Tudományos felmérések szerint 600 óra biztosít eredményt.⁶³

3. Nem értünk egyet az írásbeliség háttérbe szorításával. Erre vonatkozó nézeteinket a III. fejezetben már kifejtettük.

4. Az információhordozók (diaképek, hanganyag) továbbra is hiányoznak.

A részletes elemzés nem lehet e dolgozat feladata. A fentiek alapján azonban leszögezhetjük: ahhoz, hogy a társadalmilag hasznosnak tartott és a dolgozat elején főként vázolt nyelvhasználati tevékenységek megszerezhetők legyenek, az új tanterv mellett, is szükséges a tanórán kívüli munka.

Tudjuk, hogy az általunk leírt nyelvelsajátító folyamat eredményei sem érik el a megjelölt szintet. Szándékunk, célkitűzéseinkhez igazodva a lehetőségek és a módok közepette az igyekezet, a törekvés volt annak megközelítésére.

A hasznos és szükséges nyelvtudás eléréséhez á t f o g ó v á l t o z á s o k r a van szükség. Ennek tárgyalását egy másik dolgozat tárgyának tartjuk, e helyen a vázaltszerűen felvillantjuk a kérdésre vonatkozó főbb tételeket, amelyek kutatók, pedagógusok érdeklődésének középpontjában áll, s amelyek elemzésével a szakirodalom és a gyakorlat is foglalkozik.

1. Az idegen nyelv tanítását kezdjük minél korábban.

Szépe György és sokan mások is a kisiskoláskorban jelölik meg a kezdést.⁶⁴ Ugy véljük, hogy az anyanyelvi tudás megszilárdítása után, tehát az általános iskola 3. osztályában bevezethető az idegen nyelv. A második idegen nyelv kezdését a 4. osztályra tennénk. Az első idegen nyelv kiválasztását a jelzett időben a helyi feltételektől tesszük függővé. (Alkalmas pedagógus, érdeklődés, motiváltság stb.) (E felfogást támasztja alá többek között néhány szegedi általános iskola eredményes gyakorlata, éppen a francia nyelv tanítása terén.) Ehhez a későbbi iskolatípusokban biztosítani kell a szervezett folytonosságot, akár szabadon választható tevékenységek formájában.⁶⁵

2. A tananyag kiválasztásánál támaszkodnunk kell a nyelvelméletek adekvát elemeire, a kommunikációkutatásokra, a didaktika új eredményeire. Ezek alapján állíthat össze az idegen nyelv korszerűbb szakmódszertana.
3. Ez maga után vonja a nyelvtanárképzés elméletének és gyakorlatának bizonyos fokú módosítását. (pl. a nyelvtörténet rövidebb ideig történő tanítása.) Igéretes törekvések tapasztalhatók például a Szegedi Bölcsészettudományi Kar Francia Intézetében.
4. A tartalmi változások méginkább igénylik a szervezeti keretek rugalmasabbá tételét. (Heti óraszám 3-5, kiscsoportok kialakítása 14-17 fővel.)
5. A felügyeleti szerveknek kezdeményezni kell valamennyi működő nyelvtanár rendszeres nyelvi továbbképzését illetve előírni a továbbképzési kötelezettséget.
6. Fokozni kell a társadalmi igényt és megbecsülést; a felsőfokú szakképzésben legyen komoly tekintélye a nyelvtudásnak (irodalmi hivatkozások, információk, diplomamunkák összeállításában); intézményeinkben, vállalatainknál olyanok kerüljenek ki külföldi tárgyalásokra, akik valamilyen fokon ismerik a célnyelvet.

Tisztában vagyunk azzal, hogy ezek a problémák nem választhatók el a mai iskolarendszer általános problémáitól. Következésképp, megoldásuk is egy olyan iskolai modell megjelenésével következhet be, amely Ágoston György szerint, megfelel az egyéni adottságok és képességek felszínre hozását és kifejlesztését célzó modern szocialista követelményeknek.⁶⁶

S ha mindez megvalósul is, számolni kell az idegen nyelvi k ö z e g hiányával. Ez csökkenti a nyelvelsajátítás hatáskörét, s megnehezíti a n y e l v f e n n e t a r t á s t. Ez utóbbi alatt azt értjük, hogy a nyelvtudás valamely szintjére eljutó egyén, elkerülve a nyelvelsajátítás helyéről (pl. az egyetemi nagyvárosból), idegen nyelvi szempontból kedvezőtlen körülmények közé jut.

Vegyünk néhányat ezen körülmények közül: 1. lehet, hogy az adott nyelv egyedüli ismerője lesz azon a területen; 2. az idegennyelvi sajtó nem, vagy korlátozott mértékben áll rendelkezésére; 3. idegennyelvi beszédet ritkán hall; nincs alkalma külföldiekkel találkozni, a TV-ben minden film magyarra szinkronizált, marad a külföldi adó hallgatása a rádióban és az újabb nyelvi hangszalagok beszerzése. Leginkább szépirodalom ~~á~~ (ritkább esetben; szakirodalom) olvasására adódik lehetőség.

Ily módon pedig a nyelvtudás szintjét tartani, és főleg: emelni, nehéz, még akkor is, ha a nyelvtanár rendszeresen igénybe veszi (és meg is kapja) a külföldi ösztöndíjat.

A fölvetett gondolatok nem azt jelentik, hogy passziz-
mistán látjuk a nyelvtanítás jövőjét. Csupán a számításba
jöheto érveket, tényeket igyekeztünk reálisan felsorakoz-
tatni az idegennyelvi tudás értékelésének árnyaltabb meg-
közelítése érdekében.

JEGYZETEK ÉS IDÉZETT SZAKIRODALOM

1. Orosz nyelvi szakköri munkára vonatkozóan megemlíthetjük BALÁZS ÉVA: Műfordító szakkör a tiszaföldvári gimnáziumban. Idegen Nyelvek Tanítása, 1972. 15. évf. 3. sz. 91. old.
2. Ez a rész idézet egy korábban megjelent írásunkból, amelynek több gondolatát átvettük e dolgozat írása során. L. TÓTH GYULA: Nyelvtudás ürügyén. Új Tükör, 1980. 17. évf. 1. sz. 45-46. old.
3. SZERDAHELYI ISTVÁN, a/: Bábeltől a világnyelvig. Gondolat Kiadó, Bp., 1977. 11. old.
4. Idézi: BANÓ ISTVÁN • BOGDÁNY FERENC: Idegen nyelvoktatás • személyiségfejlesztés. Pedagógiai Szemle, 1976. 26. évf. 4. sz. 291. old.
5. SZERDAHELYI i.m. 1977/a; 49. old.
6. SZERDAHELYI ISTVÁN, b/: Idegen nyelvi oktatásunk holnapja. Köznevelés, 1977. 33. évf. 34. sz. 7. old.
A Köznevelés, 1966. 22. évf. 23. sz. 892. old.
BÁRCZI G. érvként hozza fel, hogy az eszperantó tanításáról külföldön is, hazánkban is számos érdekes és eredményes kísérlet tanuskodik.
7. ILLYÉS GYULA: Nemzetében él a nyelv. Kritika, 1976. 6. sz. 16. old. Az író szerint, nem valószínű, hogy az

(országok, féltve nemzeti jellegüket, betársulnak egy közös nyelvbe. Azt írja Izlanddal kapcsolatosan: "A dolgozó fő gondja itt nem az, hogy gazdagodjék, hanem hogy izlandi legyen."

8. Idézi: SZERDAHELYI i. m. 1977/a: 14. old.

9. Idézi: SZERDAHELYI i. m. 1977/b: 7. old.

10. Az 1976-os adatokat KÁLMÁN GYÖRGYI említi:

Egymillió kudarc, Magyarország, 1977. 14. évf. 40.

sz. 24. old.; az 1978-as adatokat FRANKA TIBOR:

Csempészláz c. cikke közli; Uj Tükör, 1979. 16. évf.

51. sz. 37. old.

11. ILLYÉS i. m. 17. old.

12. RÁTHONYI JÁNOS: Az üzlet nyelve. Magyarország,

1977. 14. évf. 25. sz. 24. old.

13. Az adatokat SZERDAHELYI i. m. már idézett könyvéből vettük át, 1977/a: 323. old.

14. RÁTHONYI i. m. 24. old.

15. OM 135/1978/M.K. 17./ OM számú utasítása a felső

oktatási intézményekben az idegen nyelvek oktatásáról

szóló 121/1974./M.K. 24./ OM sz. utasítás kiegészítéséről,

Művelődésügyi Közlöny, 1978. 22. évf. 17. sz.

720. old.

16. SZERDAHELYI i. m. 1977/a; 48. old.

17. BOURDIEU, PIERRE: A nyelvi kommunikáció ökonómiája c. tanulmánya a *Langue française* 1977. májusi számában jelent meg; magyarul *Nyelv és valóság* címmel olvasható; *Valóság*, 1978. 4. sz. 123. old.

18. SZERDAHELYI i. m. 1977/a; 324. old.

19. Ennek illusztrálására a következő véleményeket említjük meg:

a/ "A magyar turisták többsége nehezen boldogul külföldön." I. KÁLMÁN i. m. 24. old.;

b/ A gyenge iskolai nyelvtanítás okainak tudható be a többek között a alacsony óraszám, a nyelvtanárképzés, az anyanyelvi képzés. I. KULCSÁR ILDIKÓ: Tanulunk vagy tudunk nyelveket? *Világ Ifjúsága*, 1976. 30. évf. 10. sz. 57. old.;

c/ A műszaki szakemberek "nem tudják nyelvtudásukat életszerűen használni..." I. NAGY GÁBORNÉ: Az idegen nyelvű szakirodalom szerepe a nem nyelvész szakos hallgatók képzésében. *Felsőoktatási Szemle*, 1979. 28. évf. 7-8. sz. 446. old.

d/ Egyenesen csődről ír GERGELY MIHÁLY: Az információ és a kommunikáció válsága, *Kritika*, 1976. 6. sz. 15. old.

20. ÁGOSTON GYÖRGY: A pedagógia alapfogalmai és a nevelési célrendszer. Akadémiai Kiadó, Bp., 1976. 19. old.

21. KÖPECZI BÉLA: Mindennapi tudat, mindennapi kultúra, ifjúság. Köznevelés, 1980. 36. évf. 2. sz. 5. old.

22. Idézi: SZÉPE GYÖRGY: Nyelvi, kommunikációs nevelés. Magyar Tudomány, 1975. 3. sz. 130. old.

23. SZÉPE GYÖRGY: A nyelvileg művelt ember modellje. Világosság, 1976. 17. évf. 8-9. sz. 504. old.

24. Uő. i. m. 1976. 500-507. old.

25. E részletek kidolgozásánál felhasználtuk azokat a műveket, amelyek a megítélésünk szerint a legteljesebbek, egyrészt elméleti megalapozottságuknál fogva, másrészt mert differenciált, részletes és pontos fogalmi rendszereket alakítanak ki:

HYMES, DELL H.: Kommunikatív kompetencia. Kommunikáció. 2. kötet: A kommunikáció világa. Szerk.: HORÁNYI ÖZSÉB: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp., 1978. 335-356. old.

ÁGOSTON GYÖRGY • NAGY JÓZSEF • OROSZ SÁNDOR: Mérések módszerei a pedagógiában. Tankönyvkiadó, Bp., 1979. 29-42. old.

- NAGY SÁNDOR; Didaktika. Tankönyvkiadó, Bp. 1969.
- SZENDE TAMÁS; A beszéd folyamat alaptényezői. Akadémiai Kiadó, Bp. 1976. 35-85. old.
- ZSOLNAI JÓZSEF; Beszédművelés kisiskoláskorban. Tankönyvkiadó, Bp. 1979. 11-41. old.
26. Elfogadjuk ZSOLNAI J. felosztását, i. m. 1979. 29. old.; más felfogás az olvasást az előbeszéd és az írott beszéd közé helyezi, l. BABOS ERNŐ; A módszertanok dolgában. = Idegen nyelv • anyanyelv. Szerk. BABOS ERNŐ, KÁROLY SÁNDOR. Akadémiai. Kiadó. Bp. 1970. 24. old.
27. FÜLEP SZÁNTÓ ENDRE SZILÁGYI JÁNOS; A nyelv tanulásról. RTV • Minerva Kiadó, Bp. 1975. 87-91. old.
28. HYMES, DELL H.; A beszélés néprajza. = Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások. Szerk.: PAP MÁRIA és SZÉPE GYÖRGY. Gondolat Kiadó, Bp. 1975. 108. old.
29. SZENDE i. m. 114-119. dd. és 161-165. old.
30. Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján (1971-1975.) Szerk.: ZSOLNAI JÓZSEF. Kaposvár, 1976. 24. old.
31. HYMES i. m. 1975. 118-119. old.

32. A verbális és a nemverbális kódok kapcsolatát kulcskérdésnek tartja HYMES i. m. 1978. 348. old. A nemverbális kommunikáció részletes kifejtését adja KNAPP, M. L.: A nemverbális kommunikáció. = A kommunikáció. 2. kötet. A kommunikáció világa. Szerk. HORÁNYI ÖZSÉB. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Bp. 1978, 69-87. old. BUDA BÉLA a metakommunikáció fogalmat használja a téma tárgyalásakor Az empátia és a beleélés lélektana c. könyvében, Gondolat Kiadó, Bp. 1978. 113-120. old.
33. Tanterv és Utasítás a gimnáziumok számára. Tankönyvkiadó, 1965. 24-45. old.
34. A subjonctif imparfaitot például már nem hiányoljuk, bár az írott nyelvben annak is fontos funkciója van. A passé simple használatát általánosabbnak tartjuk, de az önálló tanulásiasztó nehézsége lehet. A passé simple távolléte egy alapfokú nyelvtanfolyam anyagában természetesen. Ha viszont olyan szemszögből nézzük, hogy a tanterv és a gimnáziumi munkával, az érettségivel mint előkészítéssel a felvételi vizsgákat is megcélozza, akkor a gimnáziumi tantervben a passé simple mellőzése nem jogos. A korlátozott nyelvtani tudást mi sem azonosítjuk a hibás nyelvtudással, amire NEMES ILONA is utal. Adalékok a minimális szókincs problematikájához a francia nyelvoktatásban c. írásában; megjelent: Nyelvoktatás felsőfokon. Szerk.: Dr. ZACHENSKI JÓZSEF-NÉ. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Bp. 1976. 194. old.

35. Uő. i. m. 195. oldalán ezt a jelenséget "primitív teljességre törekvés"nek nevezi. A teljességet mi is így értelmezzük.

36. Ez a részlet • többéskévésbé • ebben a formájában már szerepelt egy a Tolna megyei Pedagóguspályázaton díjat nyert dolgozatunkban, TÓTH GYULA: A francia nyelv és kultúra tanórán kívüli tanítása és terjesztése. Szekszárd, 1978. Kézirat. A szakköri munka leírása megjelent: A Tolna megyei Pedagógus Továbbképzési Intézet módszertani kiadványában. Tanuljunk egymástól. Az eredményes munkáért II. Szerk.: BÉKÉS FERENC. 61. old. Szekszárd, 1979. december.

A részletekhez felhasznált irodalom:

Rendtartás az általános iskolák és gimnáziumok számára. Tankönyvkiadó, 1964. 9. §

Rendtartás a gimnáziumok számára. 1973. 36. §

Tanterv és Utasítás i. m. 44. old.

Szakkörvezetők könyve. Utmutató a középiskolai szakkörvezetők részére. Tankönyvkiadó, Bp. 1965.

1966. január 31. MM. Közoktatási Főosztály (körrendelet) 10. 57. 1966. I. sz. utasítás "az egyetemi felvételi vizsgákra előkészítő tanfolyamok szervezésére a középiskolában."

Előkészítő tanfolyamok, táborok és központi szakkörök összesített anyaga • melléklet a 74.036/1973. sz. ügyirathoz. Tolna megyei Tanács VB. Művelődésügyi Osztálya.

- A gondolkodás sohasem lehet unalmas. Beszélgetés Pólya György matematikussal. Köznevelés, 1977. 33. évf. 36. sz. 20-21. old.
37. BÁTHORY ZOLTÁN: Tehetséggutató vagy tehetségnevelés? Köznevelés, 1978. 34. évf. 25. sz. 10. old.
38. MARX-ENGELS, Művei: 3. kötet. 247-248. old.
39. KOZÉKI BÉLA: A tehetségek pedagógiai-pszichológiai problémája az általános iskolában. Pedagógiai Szemle, 1972. 7-8. sz. 634. old.
40. CHOMSKY, NOAM: Ujabb adalékok a velülnszületett eszmék elméletéhez. = A nyelv keletkezése. Szerk.: PAP MÁRIA. Kossuth Kiadó. Bp. 1974. 87. old.
41. A strukturalista módszert bírálja: LAW, M.: A jelenlegi amerikai modern nyelvi tanfolyamok nyelvészeti és tanuláslélektani alapelvei. = Praxis des neu sprachlichen Unterrichts, 1973. N^o. 3. 231-238. old. Kivonat: Külföldi Pedagógiai Információ, 1974. 535. 430. old. A Chomsky-féle generatív nyelvészet hazai ismertetése közül megemlítjük:
- a/ SZÉPE GYÖRGY: A nyelv szemantikája és szemiotikája. = Nyelvtudományi értekezések. 83. sz. Jelentés és stilisztika. Szerk.: IMRE SAMU, SZATHMÁRI ISTVÁN, SZÜTS LÁSZLÓ. Akadémiai Kiadó. Bp. 1974. 587-592. 1.

b/ Uő.: Nyelvi funkciók, generatív nyelvészet, népköltészet, Valóság. 1969. 6. sz. 20-32. old.

c/ ZSILKA JÁNOS: A nyelvi mozgásformák dialektikája. Akadémiai Kiadó, Bp. 1973. 22-24. old.

Itt utalunk a generatív nyelvelmélet kritikájára:

a/ ZSILKA i. m. 30. old.

b/ Egyes külföldi szakírók azt tartják, hogy az elméletileg helyes fogalmak nem igazolódtak egyértelműen a gyakorlatban. L. HEESCHEN, C. - NEHR, M.: Pszicholingvisztikai megjegyzések a generatív transzformációs grammatika helyéről az idegen nyelvoktatásban. = Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 1974. N^o. 1. 3-11. old. Kivonat: Külföldi Pedagógiai Információ, 1975/1002. 684. old.

c/ DEZSŐ LÁSZLÓ véleménye szerint a generatív nyelvészet nagyfokú egzakttságot biztosít, de a nyelv teljes egészének leírására jelenleg nem alkalmas. Eredményeit ő is felhasználhatónak tartja. DEZSŐ L.: Az idegen nyelvet oktató tanárok, tanítók képzése és a távlati reform. Felsőoktatási Szemle, 1976. 25. évf. 5. sz. 285. old.

42. L. HYMES i. m. 1978. és BUDA i. m. 1978. 220-235. old.

43. FÜLEP-SZÁNTÓ ENDRE • HEGEDÜS JÓZSEF: A nyelvészet alkalmazása az idegen nyelvek oktatásában. = Nyelvtudományi értekezések. 75. sz. Nyelvészet és gyakorlat. Szerk.: BENKŐ LÓRÁND és SZÉPE GYÖRGY. Akadémiai Kiadó, 1971. 40. old.

44. PÁLFY MIKLÓS: Az egyetem és a középiskolai együttműködés a nyelvoktatás szak módszertanáért. Felsőoktatási Szemle, 1976. 25. évf. 5. sz. 293. old.

45. COLOMBIER, PIERRE • POILROUX, JEAN: Pour un enseignement fonctionnel du français aux Migrants. • A bevándorlók funkcionális francia nyelvi tanításáért. (ford. • T. Gy.). Le Français dans le Monde, 1977. N^o. 133. 22-24. old.

46. KRUMM, H.J.: Az idegen nyelvoktatás: az oktatási folyamat mint kommunikációs helyzet. = Unterrichtswissenschaft, 1974. N^o. 4. 30-38. old. Kivonat: Külföldi Pedagógiai Információ, 1976/618. 448. old.

47. COLOMBIER, P. • POILROUX, J. i. m. 24. old. és még ORBÁN ÉVA: A permanens önművelés problémái. Magyar Pedagógia, 1979. 2. sz. 211-218. old. A szerző ismerteti az UNESCO Nevelésügyi Intézetének 1978-ban kiadott 4. 5. kötetét.

48. Hasonló gondolatokat közöl BAUTIER-CASTAING, Elisabeth: De la langue à l'élève: enseignement ou apprentissage. • A nyelvtől a tanulóig: a tanítás vagy tanulás. /ford. • T. Gy./, Le Français dans le Monde, 1977. N^o. 133. 70. old.

49. Erre vonatkozó nézeteinket bővebben kifejtettük.
1. TÓTH GYULA: Mennyit ér a bemutató óra? Köznevelés, 1979. 35. évf. 38. sz. 11. old.
50. V.ö.: ORBÁN i. m. 212-213. old. Az együttműködő nevelő típusjegyeit részletesen leírja UNGÁRNÉ KOMOLY JUDIT: A tanító személyiségének pedagógiai és pszichológiai vizsgálata. Akadémiai Kiadó, Bp. 1978. 86-87. old.
51. Idézi: ZSOLNAI JÓZSEF: Anyanyelvtanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján. II. FPI Kaposvári Tanítóképző Főiskola Szekszárdi Tagozata, Bp. Szekszárd, 1978. 6. old.
52. A célrendszer kidolgozásában építettünk ZSOLNAI J. i. m. 1978. 2-35. old. és MÖHLE, D.: A kommunikációs képesség fokainak leírása a modern nyelvek oktatásában. = Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 1975. N^o.
L. 4-13. old. Kivonat: Külföldi Pedagógiai Információ, 1977/572. 538. old.
53. A szempontok kialakításánál a következő munkákat vettük figyelembe:
- a/ REBOUL, OLIVIER: Le slogan et les fonctions du langage. A jelszó és a nyelv funkciói. (ford. T. Gy.) Le Français dans le Monde, 1979. N^o. 143-21-26. old.

b/ LÜBKE, D.: A kommunikációs készség fejlesztésének problémái, = Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 1975., N^o. 3., 291-301. old., Kivonat: Külföldi pedagógiai Információ, 1977/152., 166. old.

c/ HORVÁTH JÓZSEF: Ujabb irányzatok a nyelvoktatásban, Idegen Nyelvek Tanítása, 1978., 2. sz., 35-37. old.

54. ZSOLNAI i.m. 1979., 31. old.

55. Az oktatócsomag többféle értelmezésével találkozunk a hazai szakirodalomban. Az angolból szó szerint magyarra fordított (Learning package) terminus az osztályban alkalmazott eszköze gyűjtést jelenti. Ezt a szűk felfogást bővíti ki FALUS IVÁN és HUNYADI GYÖRGY NÉ és TAKÁCS ETEL és TOMPA KLÁRA: Az oktatócsomag c. könyve (Tankönyvkiadó, Bp., 1979.). A legáltalánosabbnak NAGY JÓZSEF terminusát tartjuk, aki pedagógiai programcsomagot említ. (NAGY J.: Az OOK és a pedagógiai technológia, Veszprém, 1979., OOK., 34-35. old.) A pedagógiai programcsomag tartalmazná a részletesen kifejtett célrendszert, az ehhez kapcsolódó tananyag-eszköz együttest és a kikísérletezett tanulási és pedagógiai programokat. Mi, főleg ez utóbbi felfogással értünk egyet, és a jövő lehetséges megoldásának tartjuk. Ugyanakkor beismerjük, hogy az általunk említett "oktatócsomag" távolról sem volt ilyen teljes, tulajdonképpen jobb szó híján használjuk. Mindezenesetre a csomagok elősegítették a tanítandó anyag

strukturálását, a témák hierarchizálását és az egyes témák részletes fölépítését.

56. Törekvéseinket jól példázza: COURTILLON •
LECLERCQ, JANINE • PAPO, ÉLIANE: Le Niveau Seuil
établi pour le français peut-il renouveler la conception
des cours (audiovisuels) pour débutants? • A francia
nyelv számára megállapított "küszöbszint" megújíthatja
a kezdőknek szóló (audiovizuális) oktatás koncepcióját?
(ford. • T. Gy.) Le Français dans le Monde, 1977. N^o. 133. 66. old.
57. Művelődésügyi Közlöny, 1976. 20. évf. 11. 445. old.
58. MÉREI FERENC: Az együttes élmény. Csoportlélektan.
Szerk.: PATAKI FERENC. Gondolat Kiadó, 1969.
346. old.
59. Dr. BUZÁS LÁSZLÓ: Az "új iskola" pedagógiája.
Pedagógiai Közlemények. Tankönyvkiadó. Bp. 1967.
141. old.
60. A gimnáziumi nevelés és oktatás terve. Tankönyvkiadó.
Bp. 1978. 193-213. old.
61. NEMES i. m. 199. old.
62. KULCSÁR i. m. 7. old.

63. PREJBISZ, A.: Az iskolai idegennyelv tanítás fejlesztése. • Jezyki Obce w Szkole, 1973. N^o. 1^o8. old. Kivonat: Külföldi Pedagógiai Informáci, 1973/1257. 896. old. és még: MARÓTI ZSUZSA: Nyelvtanítás a középiskolában. Köznevelés, 1974. 30. évf. 31. sz. 9. old.

64. SZÉPE i. m. 1975. 135. old.

65. V. G.: ÁGOSTON i. m. 75. old.

66. Uő. u. o.

1. számú melléklet

A szakköri munkához felhasznált irodalom jegyzéke a
Megyei Könyvtár és a szaktanár anyaga alapján

P.-G. Castex -P. Surer: Des études littéraires françaises
du Moyen Âge à 20^e siècle

Lagarde-Michard: Collection littéraire

Bordas: La littérature en France depuis 1945

Nisard: A francia irodalom története

Faguet: A 18. századi francia irodalom

Guy Michaud: Guide FRANCE

Le Français dans le Monde

Bajomi L. Endre: Párizs varázsa; A 20. századi francia iro-
dalom kistükre

Gyergyai Albert: Előszó az "Elveszett illúziókhoz"
A francia felvilágosodás

Benedek Marcel: Gondolattár - a francia klasszikus dráma

Könyv és színház /Voltaire . . ./

Irodalmi hármaskönyv /19. századi regényről/

Hajnaltól alkonyatig/ " /

Gondolattár - Kis könyv a regényről

Benedek István: Bolond világ /Rousseau -fr. felvilágosodás/
Párizsi szalonok

Barta János: Élmény és forma Bp. 1965 /Realizmus/

Barokk, Klasszicizmus, A romantika, Realizmus, A naturalizmus,
A szimbolizmus, Az expresszionizmus

Szabó György: A futurizmus

Köpeczi Béla: A szürrealizmus; Az egzisztencializmus;
Az egzisztencialista irodalom - Elvek és utak
Balzacról

Lukács György: Világirodalom; Balzac, Stendhal, Zola;
A történelmi regény

Rónay György: Új francia költők

Michel Butor: Irodalom, fül és szem

Hegedüs Géza: A kentaur és az angyal /Maupassant, A. Daudet/

Illés Endre: Írók, színészek, dilettánsok /Mauriac/

Nagy írók műhelyében / 20. századi francia írók: Beauvoir,
Sartre, Mauriac, Aragon/

Kardos László: Művek és mesterek /Rimbaud, Flaubert, Zola/

Harsányi Zoltán: Stendhal

Nagy Péter: Táguló világ

Danyilin: Maupassant

Garzo: Alfred de Musset

Roger Garaudy: Aragon utja

Mészáros Vilma: A mai francia regény; Camus

Mihályi Gábor: Martin du Gard

Szávay János: Emberek és tájak

Sartre: Mi az irodalom?

Egri Péter: Álom, látomás, valóság

"Nouveau roman"

Magyar Miklós: Regény vagy "új regény"

A. Maurois: Prometheus vagy Balzac élete

A világirodalom ars poeticái - Gondolat, Bp. 1965

/Moliere színművei/

Francia költők antológiája: I.-II.

Gyergyai Albert: Voltaire válogatott írásai

A világirodalom legszebb drámái: II.kötetben - Racine

A kultúra világa - Irodalom, Filozófia, Nevelés

Világirodalmi lexikon I.-II.-III. A -E-ig

Új magyar lexikon

Világtörténet - 4. kötet - 17. század

- 5. " - 18. "

- 6. " - 19. "

- 7. " - 20. "

Dobossy László: A francia irodalom története I-II.

A francia irodalom története a XX. században I-II.

Jean-Paul Sartre: Módszer, történelem, egyén

A francia esszé klasszikusai

Írók írókról /Európa Kiadó/

Gyergyai Albert: A Nyugat Árnyékában

Gyergyai Albert: Kortársak

Gyergyai Albert: Klasszikusok

André Maurois: Proust

Pierre Barbéris: Balzac egy realista mitológia

Zsigmond László: Franciaország 1789-1968.

Roland Barthes: Válogatott írások

2. sz. melléklet

Texte pour le group d'études de 2^e degré

Chateaubriand: Génie du Christianisme,

Une nuit dans les déserts du nouveau monde. passage

Une nuit après le coucher du soleil la lune se montra au-dessus des arbres à l'horizon opposé. Une brise embaumée, que cette reine des nuits amenait de l'orient avec elle, semblait la précéder dans les forêts, comme sa fraîche haleine. L'astre solitaire monta peu à peu dans le ciel; tantôt il suivait paisiblement sa course azurée, tantôt il se reposait sur des groupes de nues qui ressemblaient à la cime de hautes montagnes couronnées de neige. Ces nues, ployant et déployant leurs voiles, se déroulaient en zones diaphanes de satin blanc, se dispersaient en légers flocons d'écume, ou formaient dans les cieux des bancs d'une ouate éblouissante, si doux à l'oeil, qu'on croyait ressentir leur mollesse et leur élasticité.

La scène sur la terre n'était pas moins ravissante, le jour bleuâtre et velouté de la lune descendait dans les intervalles des arbres et poussait des gerbes de lumière jusque dans l'épaisseur des plus profondes ténèbres.

une brise=szellő; une haleine=lehelet; l'astre=égitest, csillag,
ployant=hajlékony, diaphane=áttetsző, une ouate=vatta, l'écume=hab,
la mollesse=lágyság, l'élasticité=rugalmasság

Résumé: Tóth Gyula

Résumé: 203b.

Textes pour le groupe d'études de 3^e degré

Lamartine: Le Lac

Ainsi, toujours poussés vers de nouveau rivage,
Dans la nuit éternelle emportés sans retour,
Ne pourrons-nous jamais sur l'océan des âges

Jeter l'ancre un seul jour?

horgony

O lac! l'année à peine a fini sa carrière,
Et près des flots chéris qu'elle devait revoir,
Regarde! Je viens seul m'asseoir sur cette pierre
Ou tu la vis s'asseoir!

Tu rugissais ainsi sous ces rochers profondes;
Ainsi tu te brisais sur leurs flancs déchirés;
Ainsi le vent jetait l'écume de tes ondes
Sur ses pieds adorés;

Bömböl, zug

hab, tajték

Un soir, t'en souvient-il? nous voguions en silence;
On n'entendait au loin, sur l'onde et sous les cieux,
Que le bruit des rameurs qui frappaient en cadence.
Tes flots harmonieux.

hajózik

1.evezős, 2. ütemenen

Tout à coup des accents inconnus à la terre
Du rivage charmé frappèrent les échos;
Le flot fut attentif, et la voix qui m'est chère
Laisa tomber ces mots:

figyelmes

"O temps, suspends ton vol! et vous, heures propices,
Suspendez votre cours!

1.felfüggeszt, 2.kedvező

Laissez-nous savourer les rapides délices
Des plus beaux de nos jours!

izlel

"Assez de malheureux ici-bas vous implorent:

Coulez, coulez pour eux;

Prenez avec leurs jours les soins qui les dévorent;

megenészt, kinlódik

Oubliez les heureux.

"Mais-je demande en vain quelques moments encore,
Le temps m'échappe et fuit;
Je dis à cette nuit: "Sois plus lente"; et l'aurore
Va dissiper la nuit.

szétszór

"Aimons donc, aimons donc! de l'heure fugitive,
Hâtons-nous, jouissons!
L'homme n'a point de port, le temps n'a point de rive;
Il coule, et nous passons!"

muló

Temps jaloux, se peut-il que ces moments d'ivresse,
Ou l'amour à long flots nous verse le bonheur,
S'envolent loin de nous de la même vitesse
Que les jours de malheur?

Eternité, néant, passé, sombres abîmes,
Que faites-vous des jours que vous engloutissez?
Parlez: nous rendrez-vous ces extases sublimes
Que vous nous ravissez?

örökkévalóság

felfal

O lac! rochers muets! grottes! forêt obscure!
Vous que le temps épargne ou qu'il peut rajeunir.
Gardez de cette nuit, gardez, belle nature,
Au moins le souvenir!

barlang

megújít

Qu'il soit dans ton repos, qu'il soit dans tes orages,
Beau lac, et dans l'aspect de tes riants coteaux,
Et dans ces noirs sapins, et dans ces rocs sauvages
Qui pendent sur tes eaux!

Qu'il soit dans le zéphyr qui frémit et passe,
Dans les bruits de tes bords par tes bords répétés,
Dans l'astre au front d'argent qui blanchit ta surface
De ses molles clartés!

remeg

Que le vent qui gémît, le roseau qui soupire,
Que les parfums légers de ton air ombragé,
Que tout ce qu'on entend, l'on voit ou l'on respire,
Tout dise: "Ils ont aimé"!

1. zug, 2. nádszál

illatosít

Textes pour le groupe "Études"

Alfred de Vigny: La Mort du Loup

Les nuages couraient sur la lune enflammée
Comme sur l'incendie on voit fuir la fumée,
Et les bois étaient noirs jusqu'à l'horizon.
Nous marchions, sans parler, dans l'humide gazon,
Dans la bruyère épaisse, et dans les hautes brandes,
Lorsque, sous des sapins pareils à ceux des Landes,
Nous avons aperçu les grands ongles marqués
Par les loups voyageurs que nous avions traqués.
Nous avons écouté, retenant notre notre haleine
Et le pas suspendu. - Ni le bois ni la plaine
Ne poussait un soupir dans les airs, seulement
La girouette en deuil criait au firmament;
Car le vent, élevé bien au-dessus des terres,
N'effleurait de ses pieds que les tours solitaires,
Et les chênes d'en bas, contre les rocs penchés,
Sur leurs coudes semblaient endormis et couchés.
Rien ne bruissait donc, lorsque, baissant la tête,
Le plus vieux des chasseurs qui s'étaient mis en quête
À regardé le sable en s'y couchant; Lientôt,
Lui que jamais ici l'on ne vit en défaut,
À déclaré tout bas que ces marques récentes
Annonçaient la démarche et les griffes puissantes
De deux grands loups-cerviers et de deux louveteaux.
Nous avons tous alors préparé nos couteaux,
Et, cachant nos fusils et leurs lueurs trop blanches,
Nous allions pas à pas en écartant les branches.
Trois s'arrêtent, et moi, cherchant ce qu'ils voyaient,
J'aperçois tout à coup deux yeux qui flamboyaient,
Et je vois au delà quatre formes légères
Qui dansaient sous la lune au milieu des bruyères,

II.

J'ai reposé mon front sur mon fusil sans poudre,
Me prenant à penser, et n'ai pu me résoudre
À poursuivre sa Louve et ses fils, qui, tous trois
Avaient voulu l'attendre, et, comme je le crois,
Sans ses deux louveteaux, la belle et sombre veuve
Ne l'eût pas laissé seul subir la grande épreuve;
Mais son devoir était de les sauver, afin
De pouvoir leur apprendre à bien souffrir la faim,
À ne jamais entrer dans le pacte des villes
Que l'homme a fait avec les animaux serviles
Qui chassent devant lui, pour avoir le coucher,
Les premiers possesseurs du bois et du rocher.

III.

Hélas! ai-je pensé, malgré ce grand nom d'Hommes,
Que j'ai honte de nous, débiles que nous sommes!
Comment on doit quitter la vie et tous ses maux,
C'est vous qui le savez, sublimes animaux.
À voir ce que l'on fut sur terre et ce qu'on laisse,
Seul le silence est grand; tout le reste est faiblesse.
- Ah! je t'ai bien compris, sauvage voyageur,
Et ton dernier regard m'est allé jusqu'au coeur.
Il disait: "Si tu peux, fais que ton âme arrive,
À force de rester studieuse et pensive,
Jusqu'à ce haut degré de stoïque fierté
Où, naissant dans les bois, j'ai tout d'abord monte.
Gémir, pleurer, prier, est également lâche.
Fais énergiquement ta longue et lourde tâche
Dans la voie où le sort a voulu t'appeler,
Puis, après, comme moi, souffre et meurs sans parler."

Textes pour le groupe d'études

Rimbaud: VOYELLES

A noir, E blanc, I rouge, U vert, O bleu: voyelles,
Je dirai quelque jour vos naissances latentes:
A, noir corsét velu des mouches éclatantes
Qui bombinent autour des puanteurs cruelles,

Golfes d'ombres? E, candeurs des vapeurs et des tentes,
Lancés des glaciers fiers, rois blancs, frissons d'ombelles;
I, pourpres, sang craché, rire des lèvres belles
Dans la colère ou les ivresses pénitentes;

U, cycles, vibrations divins des mers virides,
Paix des patis semés d'animaux, paix des rides
Que l'alchimie imprime aux grands fronts studieux;

O, supreme Clairon plein des stridours étranges,
Silences travers des Mondes et des Anges;
- O l'Oméga, rayon violet de Ses yeux!

Textes pour le group d'études

Baudelaire: L'ALBATROS

Souvent, pour s'amuser, les hommes d'équipage
Prendent des albatros, vastes oiseaux des mers,
Qui suivent, indolents compagnons de voyage,
Le navire glissant sur les gouffres amers.

À peine les ont-ils déposés sur les planches,
Que ces rois de l'azur, maladroits et honteux,
Laissent piteusement leurs grandes ailes blanches
Comme des avirons trainer à côté d'eux.

Ce voyageur ailé, comme il est gauche et veule!
Lui, naguère si beau, qu'il est comique et laid!
L'un agace son bec avec un brûle-gueule,
L'autre mime, en boitant, l'infirme qui volait!

Le Poète est semblable au prince des nuées
Qui hante la tempête et se rit de l'archer;
Exilé sur le sol au milieu des huées,
Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.

Verlaine: Chanson d'automne

| | | |
|--------------------|-------------------|-----------------|
| Les sanglots longs | Tout suffocant | Et je m'en vais |
| Des violons | Et bleme, quand | Au vent mauvais |
| De l'automne | Sonne l'heure, | Qui m'emporte |
| Blessent mon coeur | Je me souviens | Deçà, delà, |
| D'une langueur | Des jours anciens | Pareil à la |
| Monotone. | Et je pleure, | Feuille morte. |

Készítette: Tóth Gyula

Példányszám: 50

Texte pour le groupe d'études de 2^e degré
Victor Hugo: Fonction du poète

Dieu le veut, dans les temps contraires,
Chacun travaille et chacun sort.
Malheur à qui dit à ses frères:
Je retourne dans le désert!
Malheur à qui prend ses sandales
Quand les haines et les scandales
Tourentent le peuple agité!
Honte au penseur qui se mutilo
Et s'en va, chanteur mutilo,
Par la porte de la cité!

Le poète en des jours impies istentelen, kegyetlen
Vient préparer des jours meilleurs.
Il est l'homme des utopies,
Les pieds ici, les yeux ailleurs.
C'est lui qui sur toutes les têtes,
En tout temps, pareil aux prophètes,
Dans sa main, ou tout peut tenir,
Comme une torche qu'il sacche, fáklya, megráz
Faire flamboyer l'avenir!
Il voit, quand les peuples vegetent!
Ses rêves, toujours pleins d'amour,
Sont faits des ombres que lui jettent
Les choses qui seront un jour.
On le rit. Qu'importe! il pense. gunyol, tréfál
Plus d'une âme inscrit en silence
Ce que la foule n'entend pas.
Il plaint ses contempteurs becsárló
Et maint faux sage à ses yeux
Rit tout haut et songe tout bas.

Készítette: Tóth Gyula Példamyszerrel

Peuples! écoutez le poète!

Écoutez le rêveur sacré!

Dans votre nuit, sans lui complete,

Lui seul a front éclairé.

Des temps futurs perçant les ombres,

Lui seul distingue en leurs flancs sombres

Le germe qui n'est pas clos.

csira. kinyilik

Homme, il est doux comme une femme.

Dieu parle à voix basse à son ée

Comme aux forêts et comme aux flots.

C'est lui qui, malgré les épines,

tűvis, tűske

L'envie et la dérision,

kigunyolás

Marche, courbé dans vos ruines,

Ramassant la tradition

felvez, összegyűjt. Hagyomány

De la tradition fécondé

Sort tout ce qui couvre le monde,

Tout ce que le ciel peut bénir.

Toute idée, humaine ou divine,

Qui prend le passé pour racine

A pour feuillage l'avenir.

Il rayonne! il jette sa flamme

Sur l'éternelle vérité!

ragyog, tündököl

Il la fait resplendir pour l'âme

D'une merveilleuse clarté.

Il inonde de sa lumière

eláraszt.

Ville et désert, Louvre et chaumière,

Et les plaines et les hauteurs;

A tous d'en haut il la dévoile;

leleplez

Car la poésie est l'étoile

Qui mène à Dieu rois et pasteurs.

Készítette: Tóth Gyula

Példányszám: 50

3. számú melléklet

Tesztek a szakköri foglalkozásokhoz

1. D'où vient le romantisme?

du nord - du sud - de l'est

2. Le début du romantisme?

révolution de 1848; Grande Rév. Française; chute de Napoléon

3. Quel couche sociale se développe après la Gr. R. Fr.?

paysannerie - aristocratie - bourgeoisie

4. Écrivez en ordre chronologique les représentants du romantisme.

Chateaubriand - Lamartine - A. de Vigny - V. Hugo

5. Qui a écrit Génie du Christianisme?

A. de Vigny - Lamartine - Chateaubriand

6. L'amie célèbre de Chateaubriand

7. Les mots-clés du romantisme

8. Les mots qui caractérisent et distinguent le romantisme de Chateaubriand - de Lamartine - de Vigny - de V. Hugo

9. Identité et différence dans la poésie de V. Hugo et de Petőfi

I. Traduisez en français!

5x2=10 pont

jut ideje mindenre

megkeresik a megélhetésre valót

Joseph a 20. évébe lépett

a legesekélyebb bánatot sem okozza

hiányt szenved valamiben

II. Traduisez en hongrois!

5 pont

Si ce n'était que cela!

il change á vue d'oeil

ni la fille du magister ni la fille du
bailli

j'avais grande envie

Tout á coup, il coupe en deux la taupe

III. Richelieu a fondé en 1635 . . .

franciául: 2 pont

magyarul: 1 "

IV. Qui est le roi en 1635?

fr.: 2 pont

m.: 1 "

V. 1598 - 1661. C'est l'âge du . . .

fr.: 2p, m.: 1p

VI. Qui s'appelle "le Roi Soleil"?

m 1p

Louis XIII. Louis XIV. Louis XV. Louis XVI.

VII. Quel est le "Grand Siècle"?

le siècle du 17^e ou le siècle du 18^e

1p

VIII. 1715-1735 ?

2p

IX. Le Jeu de l'Amour et du Hasard

1720? 1748? 1730?

2p

X. 1721.

Les liaisons dangereuses? Turcaret? Lettres persanes? 1p

XI. Számokkal jelölje ki volt a fiatalabb? /logfiatalabb

1pp

teljesen jó:

4p

Montesquieu Marivaux Lesage Laclos

XII. Qui était en Hongrie?

Laclos

Montesquieu

Marivaux

1p.

XIII. Qu'est-ce que "mariyoudage"? Décrivez en quelques mots!

3p.

XIV. Énumérez les grands auteurs du 17^e et du 18^e siècles!

2-2p.

XV. Énumérez les grands oeuvres du 17^e et du 18^e siècles!

2-2p.

Le BONHEUR /Pierre-Perret/

Le bonheur c'est toujours pour demain

Eh fillette ne prends pas ma main

Mes doigts ont effeuillé tant de roses

Que de parler d'amour encore je n'ose

Où sont mes amis qui seront fidèles

Et ces pays pleins d'odeur de vanille?

Et toi mon bel amour, ma tristesse nouvelle?

As-tu un cœur de fer sous ton corsage de velours?

Y-a-t-il quelque part un ruisseau d'eau pure?

N'existe-t-il pas cet amour qui dure?

Le bonheur est-il bref comme un orage en ciel d'été?

Celui qui sait tout ça est homme plus heureux que moi.

Brulants sont les mots sortis de tes lèvres

L'eau de tes baisers m'a donné la fièvre

Si un autre que moi dort dans ta chevelure

Mes doigts seront serpents, couteaux seront mes dents

Et quand tu t'endors, ingénue divine,

Ta bouche meurtrie contre ma poitrine

Ne faut-il pas partir avant d'encore une fois mourir?

Celui qui sait tout ça est homme plus heureux que moi.